

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE D'UNE ORGANISATION INNOVANTE DES SERVICES À
L'INTENTION D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT :
ÉTUDE DE CAS.

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ALEXIS KRONSTRÖM RICHARD

MAI 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué, par leur soutien, à la réalisation de ce mémoire. Je désire les remercier de l'aide qu'ils m'ont fournie tout au long de cet exercice exigeant.

D'abord, il est nécessaire d'adresser de sincères remerciements aux enseignantes, éducatrices spécialisées et directrice de l'école qui ont participé à cette étude. Ce mémoire a été réalisé en premier lieu grâce à leur générosité et à leur grande ouverture. Ces précieuses collaboratrices m'ont offert des témoignages vrais et honnêtes. Elles m'ont ouvert la porte de leur classe avec confiance et gentillesse. Merci.

Mon directeur de mémoire, M. Gérald Boutin, m'a patiemment suivi tout au long de mon processus d'apprentissage et d'écriture. Il m'a accompagné dans toutes mes réflexions, à la manière d'un bon maître, en me laissant l'espace nécessaire à l'expression de ma créativité. Il a néanmoins été un lecteur critique et sévère. Je le remercie chaleureusement pour sa vivacité d'esprit et sa grande disponibilité.

Ma co-directrice de mémoire, Mme Lise Bessette, a elle aussi grandement contribué à la réussite de cette aventure. Ce projet n'aurait peut-être jamais pu être réalisé sans son aide précieuse. Un grand merci lui revient donc, tant pour son soutien dans la préparation de ce projet de recherche que pour ses commentaires éclairés.

Je désire également remercier les membres du jury, Mme France Dufour et Mme Sophie Grossmann, du département d'éducation et de formation spécialisées, d'avoir accepté de consacrer le temps nécessaire à la lecture et l'évaluation de ce mémoire.

Je veux finalement remercier les personnes qui m'ont encouragé, lu et relu tout au long de ma rédaction. Ma mère Marie Kronström, d'abord, m'a toujours soutenu dans mes nombreux projets, tant dans la création que dans la réalisation de ceux-ci. Et mon conjoint, Étienne Cossette-Lefebvre, qui par sa simple présence me comble de bonheur, mais qui également a relu l'ensemble de mon travail avant la remise finale. Merci à vous deux.

Je tiens à rendre hommage à feu Pr. Jean-Marie Honorez, membre du jury lors du dépôt de mon projet de mémoire, qui nous a malheureusement quitté en 2014. Ce dernier m'avait alors offert de très bons conseils, qui m'ont d'ailleurs beaucoup servi. Je sais que la question des troubles du comportement à l'école l'a passionné pendant longtemps et j'aurais bien aimé qu'il puisse voir le résultat de mon travail.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES OU ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) : le modèle québécois.	3
1.1.1 Contexte historique	3
1.1.2 Le modèle d'intervention en cascade.....	5
1.1.3 Les conditions de réussite de l'intégration scolaire	7
1.1.4 Les limites de l'intégration.....	8
1.2 Les services éducatifs pour les élèves ayant des troubles de comportement : la classe spéciale intégrée.....	10
1.2.1 La classe spéciale intégrée dans une école régulière : entre inclusion et exclusion.....	11
1.2.2 Les élèves présentant des troubles du comportement : une constellation de problématiques individuelles différentes.....	12
1.2.3 La présence de différents acteurs.	16
1.2.4 Une conception particulière du savoir pédagogique	21
1.3 Question de recherche	22
1.4 Objectifs de recherche	22

CHAPITRE II.....	23
CADRE THÉORIQUE	23
2.1 Le processus pédagogique.....	23
2.2 Le triangle pédagogique	24
2.3 Les approches d'enseignement.....	26
2.3.1 Les grands courants pédagogiques.....	26
2.3.2 Les approches didactiques avec les élèves ayant des TC.....	28
2.3.3 Les approches d'intervention	30
CHAPITRE III	33
CADRE CONCEPTUEL	33
3.1 Les troubles du comportement	33
3.1.1 Définitions.....	33
3.1.2 Scolarisation.....	35
3.2 Les services éducatifs.....	36
3.3 Une organisation innovante.....	37
CHAPITRE IV	40
MÉTHODOLOGIE.....	40
4.1 Notre démarche générale de recherche : paradigme interprétatif.....	40
4.2 L'étude de cas	43
4.3 L'observation participante.....	44
4.4 L'entretien de recherche qualitatif.....	45
4.5 Un aperçu du cas étudié.....	46
4.5.1 Le « pôle de service ».....	46
4.5.2 Les intervenants	47
4.5.3 Les élèves	49
4.5.4 L'intégration des élèves à l'école.....	49
4.6 La collecte de données.....	50
4.6.1 Généralités.....	50
4.6.2 Le déroulement de l'observation participante.....	50

4.6.3	Le journal de bord	53
4.6.4	Le déroulement des entretiens.....	53
CHAPITRE V		56
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		56
5.1	Description du cas étudié.....	57
5.1.1	Le contexte précédant l'innovation.....	57
5.1.2	Le processus d'innovation opéré.....	61
5.2	La mise en œuvre de l'innovation	69
5.2.1	La perception des intervenants de terrain face aux changements	70
5.2.2	Les actions effectivement posées	78
5.3	Analyse	86
5.3.1	L'intégration scolaire : entre inclusion et exclusion	87
5.3.2	La diversité et la complexité des problématiques des élèves identifiés comme ayant des « troubles du comportement » : les impacts sur le travail enseignant.....	88
5.3.3	L'absence de professionnels en soutien aux intervenants de terrain.....	90
5.3.4	Le travail d'équipe enseignant-éducateur : une nécessaire collaboration.....	91
5.3.5	La remise en question du modèle de triangle pédagogique dans la classe.....	98
5.3.6	L'apport des éducateurs spécialisés au modèle de service étudié : une contradiction s'installe.....	103
5.3.7	Les pratiques pédagogiques et les savoirs enseignés.	105
5.3.8	Le changement en éducation, la mobilisation des acteurs de terrain dans le processus et les résistances de certains.....	107
5.3.9	L'évaluation des effets de l'innovation.....	108
CONCLUSION		109
BIBLIOGRAPHIE		114

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Les différents intervenants qui gravitent autour de l'élève.	P. 20
Figure 2 :	Le triangle pédagogique selon Jean Houssaye (1992).	P. 25
Figure 3 :	Opérationnalisation de notre démarche générale de recherche.	P. 42
Figure 4 :	Les différents niveaux de collaboration	P. 94
Figure 5 :	Travail d'équipe enseignant / éducateur spécialisé : les deux éléments clés.	P. 97
Figure 6 :	Modèle de triangle pédagogique en 3D	P. 99
Figure 7 :	Modèle pédagogique triangulaire où l'enfant est le centre autour duquel les enseignants et les savoirs gravitent.	P. 101

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Système en cascade.	P. 6
Tableau 2 : Les profils d'élèves dans les classes spéciales pour troubles du comportement selon Déry et coll. (2004).	P. 14
Tableau 3 : Les trois profils types de développement menant aux difficultés de comportement chez l'enfant selon Desbiens, Gagné et Houle (2005).	P. 15
Tableau 4 : Principaux acteurs des classes étudiées.	P. 48
Tableau 5 : Démarche de changement planifiée dans le milieu étudié.	P. 67
Tableau 6 : Nouveaux objectifs (issus du processus d'innovation).	P. 69

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES OU ACRONYMES

COPEX :	Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle
CSDM :	Commission Scolaire de Montréal
CSI :	Classe Spéciale Intégrée
CSL :	Commission Scolaire de Laval
CSQ :	Centrale des syndicats du Québec
EHDAA :	Élève handicapé ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (depuis 2005)
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec (jusqu'en 2005)
MSSS :	Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec
OPHQ :	Office des personnes handicapées du Québec
TC :	Troubles du Comportement
TDA-H :	Trouble déficitaire de l'attention avec/sans hyperactivité
TES :	Technicien en éducation spécialisée
TGC :	Troubles graves du comportement
UNESCO :	« United nations educational, scientific and cultural organization »

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'analyse d'une organisation innovante des services éducatifs pour les élèves ayant des troubles du comportement. Il vise à mettre en évidence les enjeux présents dans ce type d'organisation. Dans ce but, nous avons procédé à l'étude du fonctionnement de trois classes spéciales pour élèves ayant des difficultés de comportement, insérées dans une école ordinaire et ayant depuis peu effectué un changement de pratiques. Nous avons recueilli les témoignages de trois enseignantes, de trois techniciennes en éducation spécialisée et de la directrice de l'établissement concerné. En outre, nous avons procédé à une observation participante de ce nouveau dispositif pendant toute une année scolaire.

Les données ainsi recueillies révèlent trois grands ensembles d'éléments d'intérêt. Premièrement, les intentions réintégratrices du modèle de classe spéciale intégrée (CSI) sont remises en perspective. Le modèle en cascade, adopté au Québec dès la fin des années 1970 et encore en application aujourd'hui, n'apparaît pas répondre de façon satisfaisante aux besoins des élèves qui présentent des comportements agressifs ou perturbateurs à l'école. Deuxièmement, le travail d'équipe enseignant-éducateur revêt une importance capitale dans l'optique de la réussite éducative. Les valeurs et croyances pédagogiques de chacun, la définition des rôles, la séparation des tâches et la collaboration sont tous identifiés comme étant des éléments au cœur du travail d'équipe. L'analyse du processus de collaboration permet de dégager deux facteurs clés dans sa réussite – la hiérarchisation et la concertation entre les deux individus – et trois plans sur lesquels elle se déploie – la planification, l'action et l'évaluation. Troisièmement, la redéfinition du rôle de l'éducateur spécialisé, afin de lui donner le rôle d'adulte-décideur en classe, modifie la donne. D'une part, la relation qu'entretient ce dernier avec le savoir ne manque pas d'influencer la situation didactique à laquelle il participe. D'autre part, la relation entre l'enseignant et l'éducateur spécialisé a des impacts bien réels sur la bonne conduite des activités de la classe et génère de nouvelles considérations dans la mise en place de processus pédagogiques concertés.

Finalement, plusieurs pistes de réflexion et de recherche ressortent de l'analyse de ce dispositif innovant. D'abord, la notion même de « troubles du comportement », tant elle donne lieu à des interprétations à la limite contradictoires, mériterait d'être revue à la lumière des expériences de terrain. Ensuite, la fonction de « donneur de soin », qui s'avère très présente chez les enseignants travaillant auprès d'élèves en difficulté de comportement, nécessiterait, de par son importance, une étude plus approfondie. Enfin, il conviendrait de procéder à une analyse plus fine du rôle que joue le technicien en éducation spécialisée eu égard aux processus pédagogiques.

MOTS CLÉS : innovation scolaire, intégration scolaire, troubles du comportement, classe spéciale intégrée, observation participante, adaptation scolaire

INTRODUCTION

Déjà à la fin des années 70, au Québec, le *comité provincial pour l'enfance exceptionnelle* (COPEX, 1976) soulevait des questions quant au taux de réintégration en classe ordinaire des élèves ayant des troubles du comportement (TC) (Goupil, 2007). Depuis, de nombreux travaux et plusieurs réformes ont influencé l'organisation des services pour les élèves TC, et plusieurs modèles de services ont été développés dans les différents milieux éducatifs du Québec, suivant les directives nationales mais aussi selon des particularités locales. Malgré cette effervescence, il nous semble que ces modèles sont, à l'heure actuelle, très peu documentés. Par conséquent, il y a lieu de se demander quels sont ces modèles de services, quelles en sont les assises théoriques et comment cela se passe réellement dans nos milieux. Une chose est certaine : encore aujourd'hui, la classe spéciale pour élèves TC semble représenter un terrain incontournable d'investigation en psychopédagogie.

Le présent mémoire s'intéresse particulièrement à ces questions. Il se caractérise par un long travail de terrain et une analyse approfondie d'un cas particulier d'organisation des services destinés aux élèves présentant des difficultés de comportement. Ses objectifs découlent d'une volonté de comprendre la réalité des acteurs – tant les intervenants que les élèves – de ce type d'organisation, et d'en explorer les éléments constitutifs. Cela nous permettra, à terme, de dégager certains enjeux sur lesquels d'autres pourront se pencher plus spécifiquement dans le futur. En outre, nous espérons que cela pourra contribuer à améliorer les pratiques pédagogiques auprès de cette population d'élèves.

Dans le premier chapitre, la problématique sera détaillée sous ses angles principaux : le modèle québécois d'intégration scolaire et les services éducatifs pour les élèves

ayant des troubles du comportement (TC). À la fin de ce chapitre, la question de recherche sera posée et les objectifs de recherche définis. Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique énoncera les fondements pédagogiques essentiels à la compréhension de notre problématique : les processus pédagogiques, le triangle pédagogique et les approches pédagogiques. Ensuite, dans le troisième chapitre, le cadre conceptuel sera posé, de manière à définir les principaux concepts qui nous intéressent : les troubles du comportement, les services éducatifs et le processus d'innovation scolaire. Le quatrième chapitre portera sur la méthodologie qui a été utilisée pour atteindre les objectifs de recherche : paradigme de recherche, étude de cas, observation participante, entretien de recherche qualitatif. Nous donnerons aussi un aperçu du cas étudié ainsi que du déroulement de la collecte de données. Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre, les résultats seront présentés, ainsi qu'une analyse approfondie permettant de dégager des pistes de réflexion à propos des principales problématiques évoquées au cours de ce projet de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) : le modèle québécois.

1.1.1 Contexte historique

Au Québec, tous les services de l'adaptation scolaire s'inspirent d'un modèle général d'intégration appelé l'intervention en « cascade » (MEQ, 1976). Les valeurs de laïcité et de démocratie, qui s'imposaient de plus en plus au sein des sociétés occidentales, ont grandement influencé l'adoption, au Québec, de ce modèle général de services orienté vers l'intégration scolaire au tournant des années 70. C'est la création du ministère de l'éducation, en 1964, qui a largement contribué à la transformation de la conception québécoise de l'enfance en difficulté. À partir de ce moment, la loi comportait désormais des dispositions reconnaissant le droit de chaque enfant à une éducation de qualité, et favorisait définitivement la mise en place de dispositifs destinés aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDA).

Au cours des décennies qui ont suivi, de nombreux changements d'ordres politique et juridique ont propulsé la reconnaissance du droit à l'éducation pour les élèves HDA. La *Charte des droits et libertés de la personne* (adoptée au Québec en 1975), et la *Charte canadienne des droits et liberté*, enchâssée dans la constitution canadienne de 1982, ont établi les bases juridiques d'un traitement égalitaire et équitable de tous les enfants à l'école. En outre, la création d'organismes voués à la recherche et à l'observation des phénomènes sociaux a marqué durablement

l'organisation des services éducatifs spécialisés. Par exemple, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), créé en 1978, présenta en 1984 un document fondateur dans le développement d'une conception nouvelle du handicap : *À part... égale*. Quatre ans plus tard, la *Loi sur l'instruction publique* était modifiée pour inclure des dispositions relatives aux droits des élèves handicapés ou en difficulté (Goupil, 2007).

Parmi les changements recensés au cours de ces années, les travaux du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) ont été déterminants dans l'organisation des services pour les élèves HDAA. Constitué en vertu du décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales en 1968, ce comité rassemblait des représentants du ministère de l'éducation et des milieux de l'enseignement spécialisé. Son rapport, qui fut déposé en 1976, dénonça l'étiquetage des élèves en difficulté et critiqua sévèrement les pratiques d'évaluation et de classification qui s'intensifiaient dans les milieux de l'éducation (COPEX, 1976). Les membres du comité suggérèrent l'adoption d'un modèle d'organisation scolaire en « cascade », qui fut par la suite effectivement adopté par le ministère de l'éducation et implanté durablement au Québec. Ce modèle est encore aujourd'hui la référence en matière d'intégration scolaire pour toutes les commissions scolaires québécoises.

Le modèle en cascade se voulait une réponse à plusieurs problématiques relevées par le COPEX au sujet des services pour les élèves HDAA. D'abord, les élèves admis dans les classes spéciales, implantées au début des années 60, ne revenaient pas souvent vers les classes ordinaires. Les mesures spéciales qui avaient été pensées initialement comme préventives se révélaient plutôt permanentes pour nombre d'entre eux (Goupil, 2007). En outre, les membres du comité relevèrent de nombreuses disparités au sein des commissions scolaires québécoises, notamment en ce qui concerne l'évaluation des élèves HDAA, les terminologies utilisées, le financement et

l'organisation des services adaptés, de même qu'en ce qui concerne les compétences en intervention pédagogique spécialisée (COPEX, 1976). Un modèle de service général se devait donc d'être développé afin d'uniformiser les services à l'enfance inadaptée.

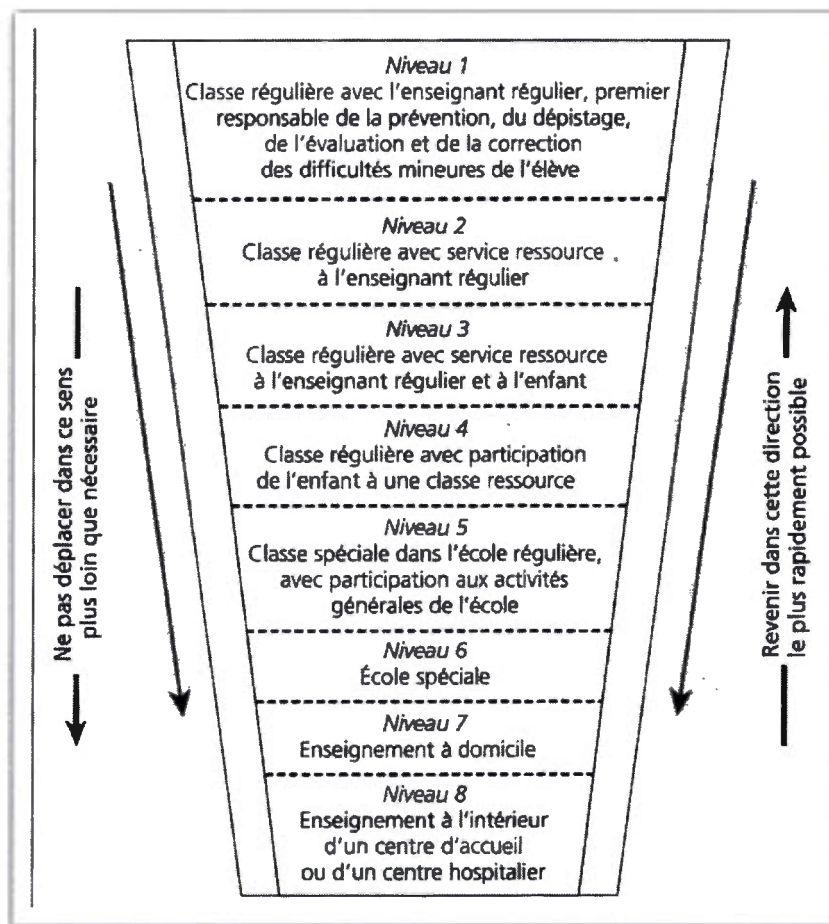
Depuis le dépôt du rapport du COPEX, plusieurs auteurs ont eux aussi mis en doute le fait que les classes spéciales puissent avoir un impact véritablement positif sur le cheminement des élèves en difficulté (Goupil, 2007). Goupil et Boutin (1983) font état, dès le début des années 80, des différentes études dont les conclusions semblaient univoques : les classes spéciales ne produisent pas les effets escomptés. Plus récemment, Rousseau et al. (2014) rappelaient que plus de la moitié des élèves ne réintégraient jamais le secteur ordinaire après avoir été placés en classe spéciale.

1.1.2 Le modèle d'intervention en cascade

Le modèle d'intervention en cascade est un étayage progressif des services auprès des élèves en difficulté basé sur un principe d'intégration scolaire et sociale des élèves dans une perspective de normalisation (*mainstreaming*) (Goupil et Boutin, 1983; Goupil, 2007; MELS, 2007). Boutin et Bessette (2009/2010) nous indiquent que ce système privilégie le maintien de l'élève en classe régulière et, en cas d'exclusion, la planification d'un retour dans des délais raisonnables. Les modèles de services se succèdent donc dans la cascade, allant de la classe ordinaire sans services particuliers jusqu'à la scolarisation dans un centre hospitalier ou un centre d'accueil (voir Tableau 1). L'élève descendant la cascade au fil de ses difficultés, il obtient progressivement davantage de services et est orienté vers des modes de fonctionnement de plus en plus exclusifs : réduction des ratios enseignants/élèves, présence de plus en plus accrue d'intervenants tiers (éducateurs spécialisés, psychologues), etc. Ainsi, soulignons-le, l'objectif de ce système devient celui de remonter la cascade et de retrouver la classe la plus normale possible pour l'élève. Au

fil du temps, les modalités d'application se sont précisées dans chaque milieu, mais l'intervention en cascade demeure aujourd'hui la référence pour l'organisation des services à l'intégration des élèves en difficulté.

Tableau 1 : Système en cascade



Source : *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) (vol.2)*. Québec : Service général des communications. (49-1018 et 49-1019).

1.1.3 Les conditions de réussite de l'intégration scolaire

Plusieurs conditions s'avèrent nécessaires pour la réussite de l'intégration des élèves en difficulté dans l'école ordinaire. Celles que suggéraient Goupil et Boutin, en 1983, nous semblent toujours essentielles : attitudes favorables de la part des personnels concernés, utilisation efficace des ressources et des services, adaptation de la classe régulière pour répondre aux besoins, aux caractéristiques individuelles des élèves. En conséquence, la formation des maîtres apparaît comme centrale dans la bonne conduite de l'intégration des élèves HDAA. Goupil et Boutin (1983), citant les recommandations du rapport COPEX (1976), soulignent l'importance de mieux préparer les enseignants aux défis d'intégration scolaire qui les attendent désormais en classe ordinaire. Une prise en compte de ces défis dans la formation initiale, mais également dans la formation continue, est suggérée par les auteurs. Réunir l'ensemble de ces conditions de réussite apparaissait déjà, au commencement des politiques d'intégration scolaire, comme hautement complexe.

Devant la diversification et la complexification des profils d'élèves intégrés, allant des troubles d'ordre physiologique à ceux d'ordre psychopathologique, certains auteurs ont insisté plus récemment sur l'installation d'une collaboration entre l'école et les autres institutions québécoises intervenant dans le diagnostic et l'intervention auprès des enfants HDAA (Trépanier et Dessureault, 2014). Les enseignants assumant déjà le rôle de dépisteur précoce des difficultés de développement des élèves, il devient essentiel de leur assurer un soutien spécialisé. D'abord un diagnostic rapide des élèves HDAA permet aux enseignants de mieux comprendre les difficultés de ces derniers. Cela leur permet ensuite de cibler plus rapidement les moyens à mettre en place et de mieux planifier et piloter les interventions pédagogiques adaptées.

Plus il y a d'intégration d'élèves HDAA dans les milieux ordinaires, plus les besoins en matière de soutien clinique se font sentir. Allant plus loin dans cette voie, certains suggèrent que l'école soit le lieu privilégié pour la coordination et l'offre de l'ensemble des services adaptés aux enfants en difficulté (Trépanier et Dessureault, 2014). Le principe d'*intégration des services* destinés aux enfants en difficulté au sein de l'institution scolaire, dépassant définitivement la fonction uniquement scolaire de l'institution, favoriserait la proximité des services avec la famille et la coopération entre les différents intervenants (ibid)¹.

1.1.4 Les limites de l'intégration

Aujourd'hui, plus de vingt-cinq ans après la mise en place du modèle d'intervention en cascade, plusieurs acteurs dénoncent que les conditions de réussite de l'intégration ne soient pas respectées et revendiquent la modification des pratiques en ce sens. D'après Boutin et Bessette (2009/2010), critiques et suggestions proviennent de plusieurs sources : syndicats ou associations d'enseignants, de professionnels ou d'enseignants. La Centrale des syndicats du Québec (CSQ, 2011) obtient notamment, à cet égard, des engagements ministériels concernant quatre grands dossiers : *un équilibrage de la composition de la classe, une amélioration du soutien à l'enseignant(e), davantage de formation continue, et une intensification de la prévention et de l'intervention précoce*. Bref, bien que l'ensemble des acteurs du milieu éducatif semble aujourd'hui composer avec le principe d'intégration scolaire, la question des limites de cette intégration demeure toujours ouverte.

¹ Les ministères québécois de l'éducation et de la santé et des services sociaux ont déjà établi, en ce sens, des ententes visant l'harmonisation des services offerts aux enfants en difficulté. Ces ententes affirmaient l'importance de l'école comme lieu privilégié d'intervention et d'offre de services.

Les milieux de l'éducation qui composent actuellement avec l'intégration scolaire de certains élèves semblent considérer l'existence des classes spéciales comme nécessaire. Selon Boutin et Bessette (2009/2010), des craintes persistent à propos des effets négatifs que l'intégration scolaire puisse causer : la surcharge des enseignants, la baisse de l'attention consacrée aux élèves « sans besoins particuliers », la réduction des services aux élèves en difficulté, etc. En outre, ils relèvent les moyens financiers importants qu'il faudrait déployer pour réussir une intégration totale des élèves HDAA en milieu ordinaire. Dans le cas particulier des élèves présentant des comportements agressifs, antisociaux ou impulsifs, la classe spéciale semble être une voie inévitable, ne serait-ce qu'en considération des risques que leur inclusion pourrait faire courir aux enseignants et autres élèves des classes ordinaires. D'autant que c'est justement face à l'incapacité du milieu ordinaire à encadrer un élève que celui-ci se voit identifié comme étant en difficulté de comportement et, éventuellement, qu'il est retiré de l'enseignement régulier. En ce sens, Goupil (2007) écrit avec justesse que « les normes et les valeurs du milieu éducatif fixent les balises de l'acceptation. »

Finalement, malgré les incertitudes et les insatisfactions de plusieurs, il faut reconnaître que la pédagogie de l'intégration scolaire s'est peu à peu imposée dans les écoles du Québec. C'est donc une réalité avec laquelle les enseignants doivent maintenant composer, et pour laquelle ils ont une préoccupation particulière. Leur pratique professionnelle en est profondément changée, d'autant que ce sont eux qui doivent en assumer les conditions de réussite et en atténuer les effets négatifs. Voyons maintenant les applications du modèle général d'intégration scolaire à travers les paramètres du cas qui fait l'objet de notre étude.

1.2 Les services éducatifs pour les élèves ayant des troubles de comportement : la classe spéciale intégrée

Jusqu'à présent, nous avons parlé des élèves HDAA en général. Nous allons dorénavant nous concentrer spécifiquement sur l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement, puisqu'il s'agit là d'une thématique au cœur de notre recherche. En effet, cette étude de cas porte sur un modèle spécifique d'intégration des élèves ayant des troubles de comportement : les classes spéciales intégrées à l'école ordinaire (CSI). Dans le troisième chapitre de ce mémoire, nous explorerons le sens que prend le concept de troubles du comportement dans le contexte scolaire. Mais il semble primordial d'aborder dès maintenant, dans le cadre de notre problématique, les éléments d'intérêt émanant de la CSI qui est destinée aux élèves ayant des troubles du comportement.

D'abord, nous devons distinguer l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement de l'intégration des autres élèves HDAA, notamment de celle des élèves ayant un handicap. Également appelés « troubles émotionnels », « troubles d'adaptation » ou « mésadaptation sociale », les troubles de comportement apparaissent à travers la relation à l'autre, qu'il soit camarade ou adulte en autorité. Ils émergent donc de la situation psychologique de l'élève et non de sa situation biologique, comme c'est le cas du handicap, ce qui implique des moyens différents d'évaluation, d'intervention et d'intégration. Dans ce contexte, certains modèles de services, plutôt que d'autres, ont été plus largement implantés pour répondre à ces spécificités. C'est le cas de la classe spéciale intégrée.

Dans les lignes qui suivent, nous décrirons le modèle de classe spécialisée au centre de cette étude de cas, pour ensuite nous intéresser aux élèves qui la fréquentent et aux intervenants qui y travaillent. Finalement, nous nous questionnerons sur les visées de l'enseignement spécialisé auprès d'élèves TC et sur les finalités qui s'y rattachent.

1.2.1 La classe spéciale intégrée dans une école régulière : entre inclusion et exclusion.

La « classe spéciale intégrée dans l'école régulière, avec participation aux activités générales de l'école » (MEQ, 1976), se situe à mi-chemin entre l'intégration dans la classe ordinaire et la scolarisation en école spéciale, en centre d'accueil ou en milieu hospitalier. Après une recension des écrits, nous avons constaté que très peu de recherches portant sur ce type de regroupement avaient été effectuées.

Comme son nom l'indique, la *classe spéciale dans l'école régulière*, que nous appelons classe spéciale intégrée (CSI), allie deux modalités de fonctionnement : la classe spéciale et l'intégration en école ordinaire. On retrouve dans ce type de regroupement les caractéristiques de la classe spéciale, dont de faibles ratios et des enseignants spécialisés en adaptation scolaire. Cependant, les services reçus hors de la classe sont assurés généralement par l'équipe régulière de l'école d'accueil. Ainsi, hormis qu'ils soient sujet à un encadrement beaucoup plus strict, les élèves de ces classes évoluent, de façon générale, selon les mêmes règles d'école, les mêmes horaires et avec les mêmes enseignants spécialisés (éducation physique, anglais, etc.) que l'ensemble des élèves de l'école. Il s'agit donc d'un modèle où l'élève, à défaut d'être dans une classe ordinaire, vit néanmoins une forme d'intégration sociale. Par exemple, dans son référentiel des services aux EHDAA, la Commission scolaire de Montréal le décrit ainsi :

« [...] La classe spécialisée intégrée à une école de quartier est considérée comme une voie d'intégration, puisque l'élève qui y est scolarisé participe à la vie d'une école ordinaire ; sa scolarisation, malgré les services spécifiques qu'il reçoit en classe spécialisée, prend la couleur d'une scolarisation dans une école ordinaire. Cette voie d'intégration peut en outre faciliter le retour de l'élève vers une option de service en classe ordinaire, puisque, de par son organisation particulière, l'école désignée développe une expertise

dans la prise en charge en milieu ordinaire d'élève démontrant des besoins tels que les siens. » (CSDM, 2012)

Cette définition laisse entendre que l'école favorise, par le biais d'une stratégie concertée, la réintégration scolaire des élèves des classes spéciales. Cependant, si cette stratégie semble bien planifiée selon les documents officiels, rien ne nous indique comment cela se passe en réalité dans les milieux scolaires. En effet, plusieurs aspects de ce modèle présentent, selon nous, des défis sur le plan de sa réalisation. Il importe de se questionner sur les actions effectivement conduites dans les écoles où se retrouvent les classes spéciales intégrées (CSI).

1.2.2 Les élèves présentant des troubles du comportement : une constellation de problématiques individuelles différentes.

Le premier aspect du modèle de CSI, qui nous semble être une source de préoccupation, concerne la diversité des élèves ayant des troubles du comportement. En milieu scolaire, l'expression « troubles du comportement » renvoie à un ensemble plus ou moins défini de comportements qui sont inhabituellement persistants, assimilés à des difficultés d'adaptation et d'interaction de l'enfant avec son environnement (MELS, 2008). On parle ici généralement d'opposition active ou passive face aux demandes et consignes des adultes, de comportements dérangeants en classe, d'agressivité envers les pairs, d'isolement social, etc. Goupil (2007) décrit ces élèves comme présentant : « des comportements perturbateurs ou non conformes aux normes établies, [...] qui sont plus ou moins nombreux et dont l'effet est plus ou moins important ».

Ces descriptions sont, somme toute, assez larges. Elles semblent cependant vouloir rendre compte de la diversité des élèves pouvant présenter des troubles du

comportement. En somme, aux fins du présent chapitre, nous définirons ainsi l'élève ayant des troubles du comportement : l'élève qui, indépendamment de la source de ses difficultés, perturbe le fonctionnement normal de la classe et n'interagit pas de manière attendue avec les pairs et les adultes de l'école et ce, avec persistance malgré la mobilisation des ressources dont dispose l'école.

On comprend facilement que les élèves identifiés comme tel peuvent avoir un vécu complexe et présenter des conditions psychoaffectives fort différentes. Selon de nombreuses études, il semble effectivement que plusieurs difficultés se côtoient dans les classes regroupant des élèves TC (Déry, Pauzé et Verlaan, 2005; Mattison, Gadow, Sprafkin et Nolan, 2002; Kershaw et Sonuga-Barke, 1998; Place et al., 2000, cités dans Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005; Desbiens, Gagné et Houle, 2005). De ce nombre, Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan (2005) ont mené une enquête au Québec à ce propos et ont déterminé que deux profils d'élèves dominaient la composition de ce groupe (qu'ils soient intégrés ou non) : les élèves de type TDA-H (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité), et ceux ayant les caractéristiques du trouble de l'opposition ou du trouble des conduites. Cependant, un troisième groupe d'élèves s'impose, appelons-le le profil non spécifique, dans lequel se retrouvent les élèves ayant des problématiques toutes différentes et donc sans caractéristiques communes. En outre, Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan (2005) constatent que plusieurs autres difficultés (cognitives, scolaires ou sociales) s'ajoutent souvent aux difficultés de comportement de certains élèves. D'abord, ces auteurs rappellent que les enfants présentant des difficultés de comportement de nature antisociale obtiennent des résultats moyens au test de QI inférieurs à la moyenne standard (Moffit, 1993, cité dans Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005). Mais ensuite, ils constatent que ces derniers ont fréquemment des retards d'apprentissage (plus de 50%) et des déficits notables au plan des habiletés sociales.

Tableau 2 : Les principaux profils d'élèves dans les classes spéciales pour troubles du comportement selon Déry et al. (2005)		
1)	Le profil TC :	Les élèves dont les comportements rencontrent les critères de diagnostic du trouble de l'opposition avec provocation, voire du trouble des conduites.
2)	Le profil TDAH :	Les élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) soit seul, soit en concomitance avec des troubles de l'opposition ou des conduites.
3)	Le profil non spécifié (sans dénomination) :	Les élèves présentant certains symptômes de ces troubles sans répondre aux critères diagnostiques établis

Inspiré de Déry et al., 2005; Mattison, Gadow, Sprafkin et Nolan, 2002; Kershaw et Sonuga-Barke, 1998; Place et al., 2000, cités dans Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005.

Desbiens, Gagné et Houle (2005) dressent pour leur part un portrait selon trois profils-types de développement menant aux difficultés de comportement chez l'enfant. Le « profil psychosocial lié à la théorie de l'attachement » concernerait l'enfant dont le développement est altéré par des problématiques d'attachement avec ses parents. Le « profil psychosocial lié à la théorie du trauma » concernerait l'enfant qui présente une histoire de vie marquée par des expériences de violence et de peur intenses. Le « profil psychosocial lié à la théorie de la socialisation » concernerait l'enfant dont les pratiques éducatives des parents ont été soit déficientes ou inefficaces, ayant l'effet de modeler et renforcer des comportements antisociaux (Desbiens, Gagné et Houle, 2005). Cette étiologie a l'avantage d'aborder les profils d'élèves TC au regard de leur vécu plutôt que de leurs comportements observables, et ne manque pas encore une fois de mettre à jour la diversité des problématiques qui s'entrechoquent au sein des classes de troubles du comportement.

Tableau 3 : Les trois profils types de développement menant aux difficultés de comportement chez l'enfant selon Desbiens, Gagné et Houle (2005)		
1)	Le « profil psychosocial lié à la théorie de l'attachement »	Enfant dont le développement est altéré par des problématiques d'attachement avec ses parents.
2)	Le « profil psychosocial lié à la théorie du trauma »	Enfant qui présente une histoire de vie marquée par des expériences de violence et de peur intenses.
3)	Le « profil psychosocial lié à la théorie de la socialisation »	Enfant dont les pratiques éducatives des parents ont été soit déficientes ou inefficaces, ayant l'effet de modeler et renforcer des comportements antisociaux.

Tiré de Desbiens, Gagné et Houle, 2005.

Finalement, Brown (1985), pour sa part, affirme qu'il y a un problème de définition de la catégorie des élèves en difficulté de comportement. Selon lui, plusieurs raisons expliquent cela :

- le manque d'instruments validés rendant vraiment compte de la personnalité d'un individu,
- la grande variété de modèles conceptuels qui existent en éducation et en psychologie,
- la grande variété de troubles ou déficits pouvant être à l'origine des troubles du comportement,
- les attentes de comportements appropriés qui peuvent varier énormément d'un milieu à l'autre,
- la nature transitoire des problèmes de comportement,
- la grande variété d'organismes qui interviennent auprès des élèves ayant des problèmes de comportement, ce qui complique l'établissement de définitions communes (traduction tirée de Goupil, 2007).

Toujours selon Brown (1985), tous ces problèmes seraient liés à un manque de concertation chez l'ensemble des intervenants qui s'intéressent à la question.

En regard de la grande diversité constatée chez les élèves identifiés comme ayant des troubles du comportement à l'école, l'enseignement auprès d'une classe qui les regrouperait apparaît d'ores et déjà, aux yeux de plusieurs observateurs, comme un possible casse-tête pédagogique. En conséquence, la réintégration scolaire de ces élèves, comme le propose la CSI, apparaît comme un défi qui s'ajoute à une situation déjà difficile. Un défi d'envergure, dira-t-on, qui consiste à d'abord instruire des élèves ayant résisté suffisamment à l'enseignement ordinaire pour qu'on les en exclue, pour ensuite chercher à les réintégrer à l'école ordinaire.

1.2.3 La présence de différents acteurs.

La collaboration entre les nombreux acteurs constitue le deuxième aspect du modèle CSI susceptible, selon nous, de représenter certains défis. Provenant de plusieurs domaines différents, les intervenants des CSI agissent de concert, mais sur plusieurs plans et selon une approche différente en fonction de leur expertise respective. Ils ont reçu des formations initiales qui diffèrent, notamment en termes de niveau et de durée, et ils ne sont pas tous bien préparés à intervenir auprès des élèves ayant des troubles du comportement. Attardons-nous aux caractéristiques des différents intervenants qui font partie du modèle CSI de l'école étudiée.

Le noyau principal : les enseignants et les éducateurs

Comme dans tous les milieux scolaires québécois – sauf quelques milieux très particuliers – les principaux acteurs qui interviennent auprès des enfants en CSI sont les enseignants. Ceux-ci sont considérés comme les premiers responsables de l'instruction et de l'éducation des élèves, et il est de leur devoir « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque

élève qui leur est confié » (*Loi sur l'instruction publique, art. 22*). Il leur appartient donc de planifier et d'animer les activités éducatives quotidiennes des enfants qui leur sont confiés. Dans le cas des CSI, les enseignants doivent avoir une formation spécialisée en adaptation scolaire ou en orthopédagogie.

Les techniciens en éducation spécialisée (TES) sont les deuxièmes acteurs d'importance au sein des CSI après les enseignants. Ceux-ci doivent aider à la gestion de classe, accompagner les moments de transition, les périodes de jeux et les récréations. Il leur arrive également d'intervenir dans les situations de crise lorsque, par exemple, un élève se désorganise ou qu'il y a un conflit entre les élèves. Les TES sont eux aussi au centre de notre étude de cas, puisqu'ils forment une équipe avec les enseignants pour s'occuper des enfants au quotidien. Alors qu'auparavant ils évoluaient à l'extérieur de la classe et n'intervenaient qu'à la demande des enseignants, ils sont maintenant associés à une seule classe et doivent suivre les élèves de celle-ci tout au long de la journée. Ce changement de pratique occupe une place importante au sein du modèle de CSI que nous étudions, et nous croyons que la façon dont ce changement aura été vécu constitue un sujet d'analyse fort intéressant.

L'équipe ainsi constituée – l'enseignant et le TES – présente certaines différences fondamentales qui nous font croire que certaines disparités puissent apparaître entre leurs visions respectives du travail éducatif. Déjà, des différences au plan de la formation académique distinguent grandement ces derniers. L'enseignant détient un diplôme universitaire de premier cycle de quatre ans spécialisé en adaptation scolaire alors que le TES un diplôme collégial de type technique. Outre les années et le niveau d'études, les formations ne visent pas les mêmes objectifs : les uns pédagogiques, orientés vers le développement intellectuel et personnel de l'enfant, les autres comportementaux et rééducatifs, orientés vers la production de comportements appropriés. Cependant, elles ont toutes deux un volet abordant les troubles du comportement. Finalement, les conditions de travail des enseignants sont plus

avantageuses que celles des TES (salaires, horaires de travail, statut permanence et avantages sociaux) et la reconnaissance qui leur est accordée est plus manifeste. Comme l'indique Goupil (2007), une bonne définition des rôles dès le départ semble être un élément déterminant dans l'installation d'une collaboration durable entre l'enseignant et les différents membres de l'équipe complémentaire. Dans le contexte difficile de la classe de troubles du comportement, nous présumons que plusieurs ajustements sont nécessaires de la part des intervenants pour que cette collaboration se construise et s'installe durablement.

Les acteurs intervenant régulièrement auprès des élèves

En CSI, il y a des acteurs qui interviennent auprès des élèves, mais qui relèvent de l'école régulière. On pense alors aux enseignants de musique, d'anglais et d'éducation physique ou aux enseignants des classes ordinaires qui accueillent des élèves en intégration. On pense également aux surveillants de dîner et aux éducateurs du service de garde. Tous sont responsables des élèves TC à divers moments de la journée ou de la semaine et animent auprès d'eux des activités éducatives. Cependant, tous les intervenants ne sont pas formés pour intervenir spécifiquement avec les troubles du comportement – pensons à l'enseignant d'anglais, par exemple. La disparité entre les formations initiales de chacun et leur profil professionnel différent rend complexe la collaboration.

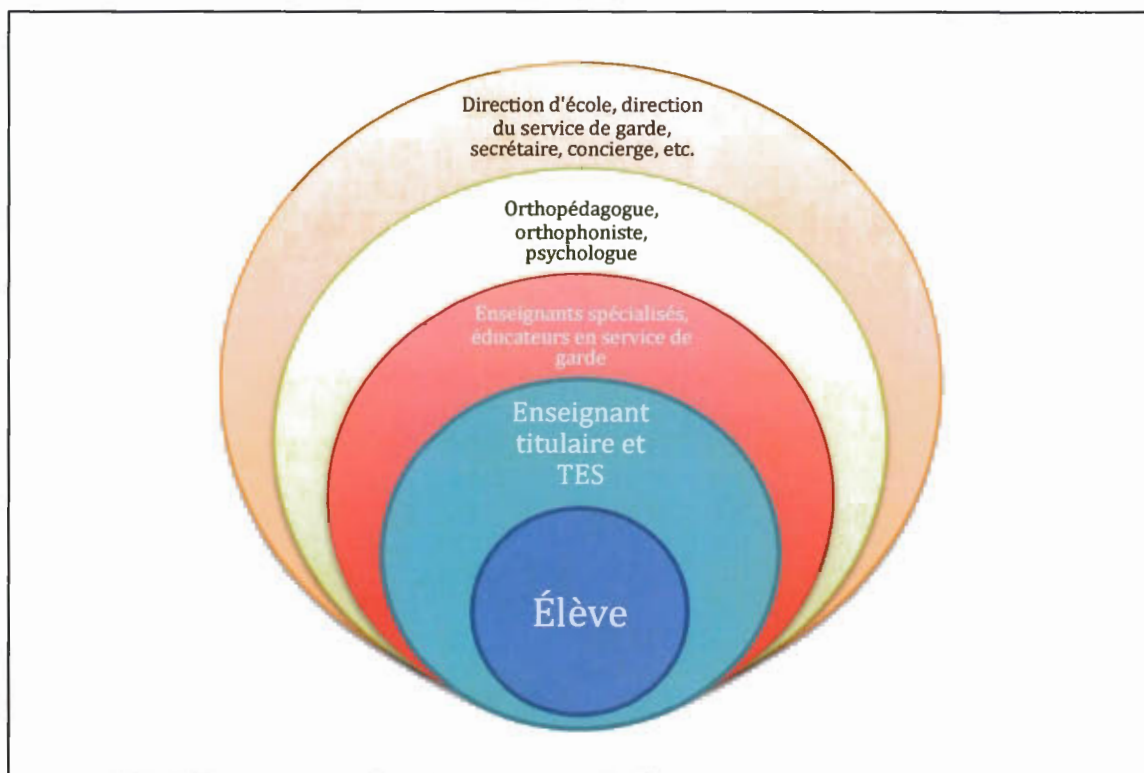
Parallèlement, divers spécialistes peuvent agir auprès des enfants ou des intervenants. Les psychologues, orthopédagogues, orthophonistes peuvent graviter, en fonction de leurs expertises propres, autour des CSI et dispenser des services complémentaires adaptés. Ces derniers relèvent généralement de la commission scolaire, et interviennent davantage en fonction des besoins que de manière systématique dans chaque école. La *Loi sur l'instruction publique* du Québec prévoit en effet que chaque commission scolaire a le pouvoir de répartir ses ressources financières dédiées aux élèves HDAA selon les particularités de ses établissements et de sa clientèle

(art. 275). Ainsi, la répartition des services complémentaires et l'organisation des services spécialisés peuvent grandement varier d'un milieu à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. Dans le cas qui nous préoccupe, les orthopédagogues de l'école ne suivent pas les élèves des CSI parce que ces derniers bénéficient d'une classe à effectif réduit et d'un enseignant en adaptation scolaire et sociale. Ils bénéficient également des services d'un psychologue scolaire à raison d'une demi-journée par classe par semaine, surtout pour faire le suivi des dossiers et pour participer aux réunions d'équipes.

Les acteurs intervenant ponctuellement auprès des élèves

Finalement, les directions d'école, responsables du service de garde, secrétaires, concierges, chauffeurs d'autobus ou de taxi pourraient faire partie du dernier groupe d'acteurs qui influent sur le quotidien des enfants TC et qui ont à interagir dans le cadre des CSI. Ces derniers détiennent des formations diverses mais, à l'exception parfois des directions d'école, ils n'ont pas de formation spécifique pour travailler auprès des élèves TC. Tous interagissent néanmoins quotidiennement avec ces derniers et sont même régulièrement mis à contribution dans des procédures d'intervention.

Figure 1 : Les différents intervenants qui gravitent autour de l'élève.



Ce portrait (illustré par la figure 1) nous permet de constater la quantité d'acteurs avec lesquels les élèves des CSI interagissent de manière régulière à l'école, ainsi que la diversité de leurs profils professionnels. Très peu de ceux-là sont préparés, dans le cadre de leur formation initiale, à intervenir spécifiquement sur les problèmes comportementaux – pensons aux enseignants d'anglais ou de musique, aux chauffeurs d'autobus, etc. Ils sont néanmoins tous très engagés dans l'intégration des classes spéciales. Pour collaborer, on présume que ceux-ci doivent prendre des décisions et intervenir de manière concertée, mais également partager une culture éducative commune. Au-delà de la mise en œuvre de programmes, cette dynamique de collaboration nous paraît contenir des éléments significatifs pour la réussite du modèle CSI. Goupil et Boutin (1983) mentionnaient justement, à cet égard, que la concertation entre les intervenants constitue une condition de succès de l'intégration

scolaire et ce, autant entre les intervenants de la classe spéciale qu'avec les autres acteurs d'intégration.

1.2.4 Une conception particulière du savoir pédagogique

L'enseignement en classe spéciale se distingue de l'enseignement régulier de plusieurs façons. En premier lieu, les élèves en troubles du comportement présentent souvent des difficultés et des retards scolaires importants (Massé et al., 2014; Déry et coll., 2005; Stoutjesdijk, Scholte et Swaab, 2012). Ainsi les enseignants, en plus de prendre en considération les difficultés de comportement de leurs élèves lors de l'élaboration de leurs activités d'enseignement, doivent prendre en compte les difficultés et retards de leurs élèves au plan scolaire. De plus, les élèves au sein d'une même CSI n'ont pas nécessairement le même âge ni atteint les mêmes niveaux de connaissances. On peut alors penser que l'ensemble de ces éléments contextuels amène les enseignants à redéfinir leur approche non en fonction uniquement du curriculum, mais également en fonction des acquis et caractéristiques de chacun de leurs élèves. Selon Pelgrims Ducrey (2001), qui a conduit une vaste méta-analyse sur la question de la différenciation en classe spéciale versus en classe ordinaire, il serait erroné de croire que les pratiques diffèrent entre la classe spéciale et la classe ordinaire. Par contre, on y ferait des choix pédagogiques légèrement différents, notamment dans l'utilisation de certaines méthodes plutôt que d'autres, et dans le temps consacré à certains types d'enseignement (Pelgrims Ducrey, 2001). Mais ces différences s'estomperaient grandement lors de l'analyse des modalités effectives de ces méthodes, c'est-à-dire dans la conduite réelle de celles-ci.

En conséquence, la question des savoirs enseignés dans les CSI est incontournable pour décrire et comprendre de manière satisfaisante le modèle de service de notre étude de cas. Les pratiques enseignantes étant liées directement aux objets de

l'enseignement, on peut croire que cela a une influence majeure sur l'organisation de la classe et sur les choix pédagogiques. Cet élément, ainsi que la grande diversité des profils d'élèves ayant des troubles du comportement et la présence de nombreux acteurs intervenant auprès de ces élèves en classe spéciale intégrée, constituent les principaux aspects problématiques à l'origine de la présente étude de cas. Cela nous amène maintenant à poser notre question de recherche de manière spécifique.

1.3 Question de recherche

Notre question de recherche s'articule comme suit :

« Quels sont les enjeux à dégager de la mise en œuvre d'une organisation innovante des services éducatifs à l'intention d'élèves ayant des troubles du comportement : des classes spécialisées, intégrées dans une école régulière? »

1.4 Objectifs de recherche

Cette recherche vise trois objectifs principaux. D'abord, elle vise à décrire la mise en place d'un changement de pratiques dans un milieu éducatif ciblé. Ensuite, elle vise à analyser les processus pédagogiques qui auront cours tout au long du déroulement de cette démarche d'innovation. Finalement, la dernière visée consiste à mettre en évidence les enjeux relatifs à ce genre d'organisation des services éducatifs.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Les fondements théoriques de notre recherche prennent en considération l'apport de différents courants en pédagogie, dont s'inspirent pour l'essentiel les pratiques que nous allons analyser. Dans cette section, nous allons donc présenter les différents éléments théoriques relatifs à une meilleure compréhension des objectifs de recherche. Dans un premier temps, nous expliquerons ce que nous entendons par « processus pédagogique », pour ensuite nous attarder sur la théorie du *triangle pédagogique*. Ce dernier semble être un véhicule incontournable pour la compréhension des différents courants pédagogiques, puisqu'il décortique l'acte pédagogique en considérant toutes ses facettes. De plus, le triangle nous servira de point d'appui lorsqu'il s'agira d'analyser les processus pédagogiques en œuvre. Ensuite, différents courants pédagogiques, auxquels pourraient faire appel les intervenants de notre étude, seront abordés. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement présente en effet certaines particularités dont nous tenterons de dresser les contours théoriques.

2.1 Le processus pédagogique

Legendre (2005), définit le concept général de processus de la manière suivante : « Suite d'opérations se succédant en fonction d'un but ». Si les buts poursuivis sont ceux de la pédagogie, les processus pédagogiques représentent pour nous l'ensemble des opérations qui sont planifiées et effectuées afin d'atteindre des buts pédagogiques. La définition de la pédagogie de Gauthier et Tardif (2012) intègre de manière implicite l'idée de processus. Ces auteurs affirment en effet que la pédagogie

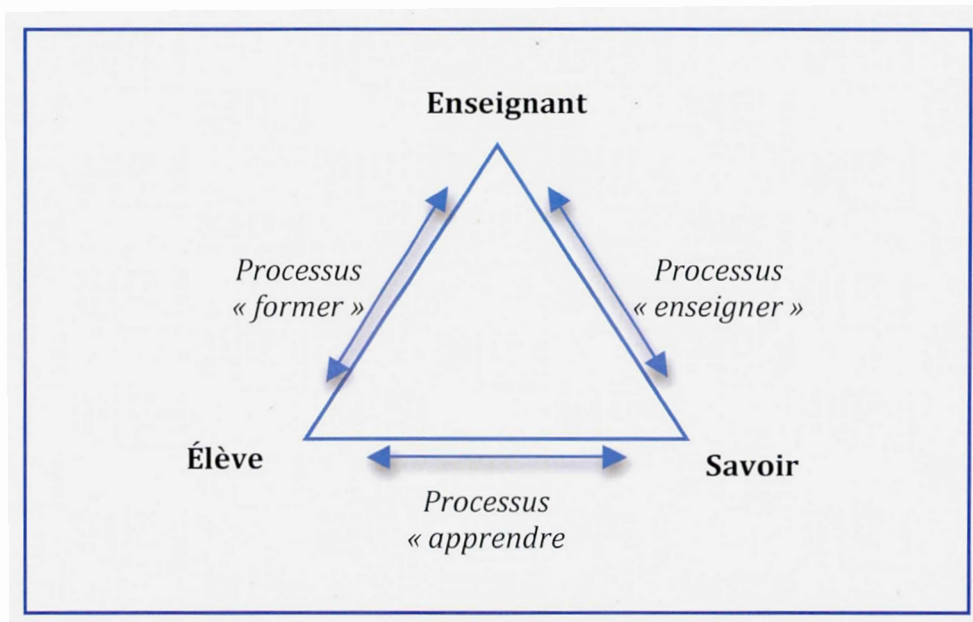
est le savoir-enseigner, une manière de faire l'école ou l'ensemble de méthodes et procédés d'enseignement dans la classe qui donne lieu à une tradition ou à une réflexion. À cette définition de la pédagogie, nous ajoutons les facteurs d'influence qui dépassent la classe et l'enseignant, comme la communauté de l'école : la direction, les collègues et les parents, qui peuvent tous influencer le processus pédagogique en œuvre. Tant les procédures administratives de l'école que la perspective des différents acteurs sont donc à considérer dans l'étude des processus pédagogiques. Ainsi, afin de bien cerner l'ensemble de ces éléments d'intérêt, il nous a paru incontournable de travailler à partir de la théorie du triangle pédagogique, car ce dernier permet d'aborder la situation pédagogique dans son ensemble.

2.2 Le triangle pédagogique

La notion de triangle pédagogique est souvent considérée comme une sorte de fil conducteur pour la description de tout processus pédagogique. En effet, il semble que ses éléments constitutifs – *le sujet, l'objet, l'agent*– ainsi que les interactions entre chacun d'eux, nous permettent aisément de transférer la pensée derrière les courants théoriques, vers l'action pratique de l'enseignement.

Plusieurs auteurs ont travaillé autour de la notion de triangle pédagogique. Jean Houssaye (1992) est devenu une référence en ce qui concerne la définition du concept. Dans *Théories et pratiques de l'éducation scolaire : Le triangle pédagogique* (1992), il expose les trois pôles du triangle : savoir, professeur, élève. De ces pôles s'opèrent des processus d'interaction qui définissent les facettes de la relation pédagogique.

Figure 2 : Le Triangle Pédagogique selon Jean Houssaye (1992)



Chaque processus est une relation privilégiée entre deux des trois pôles du triangle. Le processus « enseigner » est la liaison enseignant-savoir, c'est-à-dire la centration de l'enseignant sur les contenus, sur le programme scolaire. Le processus « former » est la liaison enseignant-élève, ou la centration de l'enseignant sur sa relation interpersonnelle avec l'élève. Finalement, le processus « apprendre » est la liaison élève-savoir, c'est-à-dire la relation de l'élève avec le savoir et son propre apprentissage (Houssaye, 1992).

Les grands courants pédagogiques perçoivent différemment le rôle de chaque pôle, ainsi que la nature et l'importance des processus qui sont en marche. Cependant, Houssaye (1992) expose le triangle pédagogique comme reposant sur un équilibre précaire. Chaque processus ne peut exister seul; aucun pôle ne peut être laissé de côté sans qu'un déséquilibre se crée. Ainsi, par exemple, un enseignant qui ne dialoguerait qu'avec le savoir, sans se préoccuper de l'élève, finirait par créer soit le désintérêt, soit la révolte de ce dernier. Les grands courants pédagogiques devraient donc

pouvoir énoncer leur vision concernant les pôles du triangle pédagogique et les relations qui les animent. C'est ce que nous verrons maintenant.

2.3 Les approches d'enseignement

L'étude que nous poursuivons ne peut pas faire l'économie de définir les grands courants pédagogiques qui guident l'activité de l'enseignant. Nous présenterons donc les courants pédagogiques les plus influents, pour ensuite aborder les particularités de l'enseignement auprès des élèves ayant des troubles du comportement. Finalement, nous discuterons des pratiques d'intervention les plus courantes dans le milieu des classes d'élèves ayant des difficultés de comportement.

2.3.1 Les grands courants pédagogiques

Les grands courants pédagogiques sont issus d'écoles de pensée en psychologie et en philosophie. Nous utiliserons une typologie des courants pédagogiques basée sur trois grandes écoles de pensée : l'école behavioriste, l'école cognitiviste et l'école humaniste. De ces écoles de pensée, nous avons ciblé quatre principaux courants pédagogiques dont nous traiterons dans la présente section : le courant behavioriste (de l'école behavioriste), le courant cognitiviste, les courants constructiviste et socioconstructiviste (de l'école cognitiviste) et le courant humaniste (Vienneau, 2011). Chacun repose sur des principes et une vision différents du développement et de l'apprentissage humains. Nous verrons donc à décrire la conception que ces courants se font du rôle de l'enseignant, de l'élève et de la connaissance.

L'école behavioriste

Le courant behavioriste, appelé également *science du comportement*, conçoit l'enseignement comme une transmission de connaissances décortiquées selon une

planification méticuleuse et progressive, axée sur la production de « bonnes réponses » (Vienneau, 2011). Les comportements ou apprentissages désirés sont répétés jusqu'à ce qu'ils deviennent automatiques (Boutin, 2000), alors que les comportements indésirables sont éteints par les réponses négatives de l'environnement (Couture et Nadeau, 2014). Dans ce type d'organisation, l'enseignement est très séquencé, de manière à ce que l'élève reçoive régulièrement du feed-back sur ses réponses. Le rôle de l'enseignant est central, puisque c'est lui qui planifie et transmet le savoir à un élève plutôt passif, « réceptif » aux savoirs administrés (Vienneau, 2011; Houssaye, 1992). « Les behavioristes s'intéressent [surtout] aux effets de l'environnement sur l'apprentissage et, plus précisément, aux relations fonctionnelles entre l'organisation de l'environnement pédagogique et les comportements chez l'être humain » (Bertrand, 1998).

L'école cognitiviste

Le cognitivisme s'intéresse particulièrement aux processus internes de traitement de l'information qui permettent l'apprentissage chez l'individu (Vienneau, 2011; Boutin, 2000). Le courant pédagogique qui en est issu met l'accent sur le processus « apprendre », qui met en relation l'élève avec les savoirs, et privilégie l'enseignement de stratégies d'apprentissage plutôt que l'enseignement de connaissances. L'élève est donc essentiellement actif, et l'enseignant l'amène à s'engager cognitivement dans ses apprentissages à la manière d'un « facilitateur » (ibid.).

Les courants *constructiviste* et *socioconstructiviste*, directement issus du courant cognitiviste piagétien, s'attardent au rôle que joue l'enseignant dans la construction cognitive de l'élève. De ce nouveau point de vue, contrairement à l'approche traditionnelle de transmission des connaissances, l'élève est au centre de ses apprentissages (Gauthier et Tardif, 2012). Il construit lui-même ses apprentissages,

dans l'action, et l'apprentissage est défini comme un « processus de construction personnelle de la réalité » (Vienneau, 2011). L'enseignant est alors un « médiateur » entre l'élève et les savoirs, responsable de planifier des activités qui permettront à l'enfant de se développer par lui-même, stimulera ses démarches de pensée et l'amènera vers de nouveaux savoirs (Gauthier et Tardif, 2012). La dimension sociale – les interactions cognitives avec les pairs, avec l'enseignant – est elle aussi très importante pour le *socioconstructivisme*, qui voit dans la « communauté d'apprentissage » une source essentielle d'engagement et de motivation.

L'école humaniste

Le courant humaniste en éducation centre l'attention sur le développement personnel, affectif et créatif de l'élève (Bertrand, 1998; Boutin, 1991; Vienneau, 2011). L'enseignant occupe le rôle de « facilitateur », créant des conditions favorables à l'apprentissage de l'élève. Il part des intérêts et de l'expérience antérieure des élèves afin de construire des activités favorisant son épanouissement. Son approche d'enseignement est « non-directive » et mise sur « l'apprentissage expérientiel », concept mis de l'avant par Carl Rogers dans les années 70 (Bertrand, 1998). La relation interpersonnelle enseignant-élève est alors très importante dans ce courant, et l'accent est mis sur le processus « former » du triangle pédagogique. Vienneau (2011) propose également une variante plus récente du courant humaniste, le courant *critique et citoyen*, qui ajoute la dimension *savoir-vivre-ensemble* au *savoir-être* de l'humanisme classique.

2.3.2 Les approches didactiques avec les élèves ayant des TC

Il n'existe pas vraiment d'approches didactiques spécifiquement conçues pour les élèves ayant des troubles du comportement, et les rares qui s'en réclament s'avèrent très peu utilisées. D'ailleurs, il existe également bien peu de recherches sur ce sujet

précis, bien que de nombreux auteurs se soient intéressés à la gestion de classe et à l'intervention auprès de cette population d'élèves. Le MELS suggère cependant certaines orientations, inscrites dans ses politiques. Dans son *Référentiel sur l'organisation des services pour les élèves à risque et EHDA* (MELS, 2007), il préconise une *approche individualisée* pour chaque élève HDAA, voulant que chacun reçoive des services en fonction de ses besoins et de ses capacités. Il suggère explicitement aux enseignants une pratique pédagogique *différenciée et adaptative*, particulièrement dans le contexte de l'enseignement spécialisé (par exemple : *des situations d'enseignement-apprentissage diversifiées, des approches pédagogiques et des moyens d'enseignement variés* (MEQ, 2001)). Plante et Bélanger (2011) constatent pour leur part que, dans un groupe d'élèves TC, puisque plusieurs sous-groupes d'élèves ayant des profils différents cohabitent, une approche uniforme d'intervention ne pourrait donner de bons résultats au vu des différences trop importantes de profil qu'on puisse y constater chez les élèves.

La revue de littérature de Pelgrims Ducrey (2001) révèle qu'au plan didactique, les mêmes stratégies sont utilisées tant en classe spéciale qu'en classe ordinaire. Des différences apparaissent pour certaines variables de la relation didactique, mais celles-ci semblent généralement être davantage dues à la personnalité de l'enseignant qu'à la structure même de la classe. Cependant, cette auteure relève que l'enseignement auprès des élèves en difficulté est caractérisé par « le travail individuel à l'aide de fiches et manuels scolaires, les leçons collectives et des interactions maître-élève de type fermé ». Elle avance que l'écart entre la réalité et les prescriptions de la recherche s'expliquerait par les contraintes que le contexte réel exerce sur les enseignants, ce dernier étant difficile à prendre en compte lors de projections théoriques. Il est cependant à noter que cette revue de littérature est basée sur des études des années 80 et 90, et qu'une mise à jour serait nécessaire pour avoir l'état de la situation au jour d'aujourd'hui. De plus, nos recherches ne nous ont

malheureusement pas permis de trouver une étude équivalente effectuée en sol québécois.

2.3.3 Les approches d'intervention

La gestion de classe et l'intervention éducative en classe, à l'instar des approches didactiques, ont fait l'objet de nombreuses recherches et publications. La grande majorité de ces écrits proposent des méthodes d'intervention issues du courant behavioriste pour l'intervention auprès des élèves TC, mais il est également question des courants cognitivistes et écologiques dans de nombreux travaux.

Goupil (2007) expose plus précisément cinq approches utilisées avec des élèves ayant des difficultés de comportement. L'approche écologique, en premier lieu, voit l'enfant comme faisant partie d'un système complexe auquel il faut intervenir à tous les niveaux. Ainsi, l'intervention auprès d'un élève nécessitera qu'on atteigne également sa famille, son école, sa communauté, etc. Cette approche favorise le travail en communauté, la prévention et la communication avec les parents. Trépanier et Dessureault (2014) affirment eux aussi l'importance d'une intervention concertée et sur divers niveaux de l'environnement de l'enfant. En deuxième lieu, les approches éducatives et psychoéducatives centrées sur la prévention et sur la gradation des mesures d'intervention proposent aux acteurs de l'école une démarche d'intervention qui vise à prévenir l'apparition future des difficultés d'adaptation et, si elles apparaissent, la planification d'une intervention graduée et progressive afin de trouver des solutions adaptées. Troisièmement, Goupil (2007) présente l'approche d'inspiration médicale. Cette dernière, qui prévaut par exemple dans le traitement du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), voit le problème comme « un ensemble de symptômes » dont « l'étiologie se réfère à des facteurs biologiques ou neurobiologiques » (ibid.). L'utilisation de médicaments s'insère alors dans le

traitement du trouble en question, en plus d'interventions sur plusieurs plans de la vie de l'enfant – approche multimodale.

La quatrième approche de Goupil (2007) est la plus répandue dans les écrits relatifs à l'intervention auprès des élèves TC : l'approche behavioriste ou comportementale. Les principes du conditionnement, sur lesquels est basée l'approche, suggèrent que les comportements de l'individu sont conditionnés par les stimuli de son environnement. La nature des conséquences qui suivent un comportement (renforcement ou punition, positif ou négatif) aurait alors une influence sur le retour ou l'extinction de ce type de comportement. Les enseignants peuvent utiliser cette approche de multiples manières. Couture et Nadeau (2014) donnent plusieurs exemples de techniques de renforcement : le renforcement social à la suite de comportements appropriés, l'attention sélective, le renforcement des comportements incompatibles; et des exemples de techniques punitives : le retrait social, les conséquences négatives, le retrait d'un renforcement positif. Ces auteures mentionnent également des techniques plus complexes d'intervention comportementale, qui auraient été développées pour des élèves ayant des difficultés de comportement plus importantes : les systèmes d'économie de points ou de jetons (également appelés systèmes d'émulation), le contrat de comportement et la modification systématique d'un comportement (démarche complète d'analyse comportementale et d'intervention).

La cinquième approche présentée par Goupil (2007) est *l'approche cognitivo-behavioriste*. Cette approche s'inspire des théories cognitivistes de traitement de l'information et cherche à influencer les processus de production du comportement en développant, par exemple, les stratégies cognitives et métacognitives des élèves. Par exemple, les auto-instructions et l'auto-observation sont enseignées aux élèves afin que celui-ci prenne conscience de sa façon de réagir et qu'il agisse de lui-même sur ses comportements (Massé, 2014; Goupil, 2007; Vienneau, 2011). Le processus de

résolution de problèmes, lorsqu'enseigné aux élèves de manière explicite, illustre bien l'approche d'intervention cognitivo-behavioriste.

Dans le présent chapitre, nous avons vu que les processus pédagogiques sont un ensemble d'actions orientées vers un but, et que le triangle pédagogique résume bien l'ensemble de ces actions dans un modèle pratique. En outre, toute action pédagogique s'appuie sur des grands courants de pensée. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement n'y échappe pas, et s'inspire très souvent de la psychologie et des sciences de l'éducation. Ces approches déterminent des modalités d'intervention, ainsi que les décisions ultérieures prises en contexte réel. D'ailleurs, les tentatives d'innovation – comme celle que nous étudions ici – s'inscrivent quand même dans des courants de pensée et cherchent généralement à contrer la stigmatisation de certaines interventions.

Après avoir fait ce travail de fond, nous verrons dans le prochain chapitre à définir précisément les différents concepts qui sous-tendent l'écriture de ce mémoire.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

3.1 Les troubles du comportement

3.1.1 Définitions

Il existe de nombreuses définitions des troubles du comportement. D'emblée, certains auteurs font la distinction entre *difficultés de comportement* et *troubles du comportement*. Massé, Desbiens et Lanaris (2014) indiquent que l'expression « troubles du comportement » se rapporte à des problèmes d'adaptation plus importants, considérés de plus en plus comme des problèmes chroniques qu'on n'arrive pas à corriger de manière significative. En comparaison, les difficultés de comportement peuvent être vécues par n'importe quel jeune à un moment ou un autre de sa vie et on arrive à trouver des solutions, notamment en agissant sur l'environnement, afin de les corriger (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Goupil (2007) abonde dans le même sens et ajoute que la tolérance de l'environnement face aux difficultés d'adaptation des élèves influence également notre perception du *trouble* comme étant représentatif d'une gravité plus ou moins importante. Néanmoins, la plupart des auteurs s'entendent pour dire que dans la perspective pédagogique, lorsqu'on parle de troubles du comportement, il s'agit de difficultés de comportement chroniques et persistantes qui requièrent une intervention dépassant le cadre éducatif normal.

Dans le milieu scolaire, l'expression « *troubles du comportement* » est utilisée pour décrire les élèves qui présentent des comportements perturbateurs ou non conformes aux normes établies (Goupil, 2007). Ces comportements peuvent varier en gravité et

en durée et au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) fait en ce sens une distinction importante entre des troubles légers et des troubles graves du comportement qui se rapproche de la distinction évoquée précédemment (difficulté/trouble). Les élèves ayant des troubles légers font partie de la catégorie des « *élèves à risque* », et on les nomme simplement *troubles du comportement* (TC) alors que les autres sont appelés les *troubles graves du comportement* (TGC) et font partie de la catégorie des *élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA).

Le terme TC est donc plus englobant et général, et fait référence surtout aux élèves présentant des difficultés de comportement. Ceux-ci sont considérés comme à risque de développer des retards aux plans des apprentissages scolaires et des relations sociales, mais ne font pas l'objet de services particuliers. Ce sont les enseignants et le personnel régulier des écoles qui identifient un élève de la sorte et qui assument les services complémentaires pour intervenir auprès de lui. Ainsi, peut théoriquement être considéré par le MELS comme ayant des troubles du comportement tout élève :

« (...) dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. » (MELS, 2007, p.24)

En comparaison, le terme TGC ferait référence aux élèves les plus gravement atteints. Legendre (2005) résume ainsi la définition du ministère :

« Élève dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire comprenant un ou une spécialiste des services complémentaires au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, est caractérisé par des comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la

fréquence est élevée depuis plusieurs années ou par des comportements répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité et de défi constant à l'autorité. » (Legendre, 2005, p.1410)

Finalement, mentionnons la distinction faite entre deux types de troubles du comportement opposés : d'une part, les comportements surréactifs, qui se caractérisent par de l'agressivité, de la violence et des comportements perturbateurs et, d'autre part, les comportements sous-réactifs, qui se caractérisent plutôt par l'isolement social, la dépression et la passivité. Cette distinction est faite autant par différents chercheurs (Goupil, 2007; Massé et al., 2009; Legendre, 2005; etc.) que par les documents d'organismes publics concernant les troubles du comportement (MELS, 2007; Conseil supérieur de l'éducation, 2001; etc.).

3.1.2 Scolarisation

L'intégration des élèves ayant des TGC n'est pas sans poser certaines difficultés. En effet, de nombreuses conditions doivent être réunies pour qu'un milieu ordinaire soit en mesure de réussir leur intégration (Goupil et Boutin, 1983; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Ceux-ci sont généralement scolarisés dans des structures particulières, distinctes des écoles de quartier. Chaque commission scolaire ayant la liberté de choisir des modèles de services en fonction de leurs besoins propres, on peut retrouver au Québec divers types de classes pour accueillir ces élèves, se situant à plusieurs niveaux du modèle en cascade : des classes spéciales dans l'école régulière jusqu'à la scolarisation en institution (centre d'accueil ou centre hospitalier). Des ententes entre le MELS et le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS) encadrent la scolarisation dans ce dernier cas.

Les élèves ayant des TC sont généralement scolarisés en contexte d'intégration soit directement dans une classe ordinaire, soit dans une classe spéciale intégrée dans une école régulière. Cependant, il ne semble pas se dégager de consensus de la littérature quant aux critères de placement ou non en classe spéciale des élèves TC. À l'instar des recherches effectuées dans d'autres pays, au Québec, Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan (2005) relèvent que des caractéristiques individuelles des élèves TC, seulement les retards scolaires semblent être une condition déterminante dans le placement en classe spéciale de ces derniers. Selon les recherches de ces auteurs, des retards importants au plan des apprentissages seraient associés de manière significative à un placement en classe spéciale, davantage, par exemple, que la sévérité des difficultés de comportements. Goupil (2007) confirme pour sa part l'absence de consensus à propos des critères d'identification et de placement des élèves TC. Il se dégage de l'ensemble que les raisons d'un placement en classe spéciale ou de l'intégration d'un élève diffèrent d'un milieu à l'autre et d'un enfant à l'autre.

3.2 Les services éducatifs

Plusieurs définitions peuvent éclairer l'utilisation qui est ici faite du terme « service ». En premier lieu, dans le Petit Larousse Illustré (2009), aucune définition ne fait référence explicitement au milieu éducatif. La seule définition qui puisse satisfaire partiellement notre démarche est la douzième : « Organisme qui fait partie d'un ensemble administratif ou économique; organe d'une entreprise chargé d'une fonction précise [...] » (p. 936). Le Petit Robert (2011), pour sa part, propose quelques définitions dont celle-ci, qui nous semblait la plus proche du sens que l'on entend : « Ensemble organisé d'activités d'utilité collective; organe qui en est chargé » (p. 2361). Cependant, dans toutes les significations évoquées, il semble que persiste l'idée que les gestes posés en vertu de tout « service » sont orientés vers l'autre, que ce soit un maître, une société ou un ami. Cette idée n'est pas

contradictoire avec la conception que nous avons du mot, même qu'elle ajoute quelque chose d'essentiel au domaine de l'éducation, soit l'idée que les « services » sont premièrement orientés vers les intérêts des individus auxquels ils sont destinés. Dans *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2007), Georgette Goupil semble défendre une vision semblable à celle-là. Elle définit les *services* comme l'ensemble des ressources et des mesures mises en place pour aider l'élève en fonction de ses difficultés. Ainsi le concept peut se décliner en plusieurs catégories et il peut solliciter diverses ressources.

De son côté, Legendre (2005), dans le *dictionnaire actuel de l'éducation*, le définit ainsi : « Action en vertu de laquelle une population scolaire bénéficie directement des résultats obtenus par la poursuite d'un objectif. » Il nous propose bon nombre d'utilisations du terme dans le monde de l'éducation, dont nous retiendrons trois éléments pertinents. Premièrement, les *services éducatifs* sont l'« ensemble des services qu'offre l'école dans le but de favoriser les apprentissages scolaires et le plein épanouissement des élèves ». Ces *services* englobent plusieurs sous-ensembles, dont deux concernent directement les élèves ayant des troubles du comportement au primaire : 1) les *services complémentaires* qui comprennent notamment la psychologie, la psychoéducation, l'orthophonie et les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire, et 2) les *services particuliers* dont fait partie l'orthopédagogie. On retiendra d'ailleurs la définition qu'il donne de ces *services particuliers* : « services qui ont pour but de permettre à l'élève de profiter pleinement des autres services éducatifs [...] en favorisant sa ré-intégration [...], en lui assurant un soutien aux apprentissages [...] et en adaptant l'enseignement [...] ».

3.3 Une organisation innovante

Le contexte choisi pour cette étude de cas l'a été notamment parce que, depuis qu'il a effectué un changement des pratiques en 2011, ce milieu scolaire se dit innovant au

plan des pratiques. Il est donc primordial, pour la bonne tenue de cette étude, de bien comprendre le concept d'innovation. Pour ce faire, nous nous référons à deux auteurs reconnus pour leurs écrits sur le sujet.

En premier lieu, les travaux d'A. M. Huberman sont incontournables dans l'étude des processus innovateurs en éducation. Dans *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, document commandé et édité par l'UNESCO en 1973, Huberman examine le concept et en propose une analyse approfondie de sa présence en contexte éducatif. Il fait d'abord la distinction entre changement et innovation. Alors que le premier terme, plus large, ne met pas en cause forcément l'utilisation de nouvelles pratiques inédites, le second ne semble avoir toute sa valeur que lorsqu'il décrit un acte qui n'a pas d'égal dans la somme des inventions connues. De plus, englobant pour ainsi dire le concept précédent, l'innovation serait une opération planifiée et organisée qui vise à faire accepter et utiliser un changement donné (ibid.). L'auteur insiste également sur l'importance que pour qu'un changement soit considéré comme innovant, il doit « durer, être largement utilisé et ne pas perdre ses caractères initiaux » (ibid.). Pour ces raisons, de réelles innovations se produiraient assez peu souvent en contexte scolaire.

En second lieu, Françoise Cros a écrit et coécrit plusieurs ouvrages sur l'innovation en contexte scolaire. Dans *L'innovation scolaire* (2001), elle indique que sous l'égide de l'Église catholique, le concept n'a pas toujours été synonyme d'amélioration, car il signifiait toujours une sorte de remise en question de l'ordre établi. Mais aujourd'hui, il semble que chaque discipline ait adopté ce terme selon ses perspectives propres – de là une certaine difficulté à en dégager une définition universelle, même à l'intérieur des sciences de l'éducation. En effet, Cros (2001) indique qu'une définition unique laisse forcément sur sa soif l'éducateur curieux, et ce pour trois raisons principales : 1) l'innovation porte toujours sur un contenu d'arrière fond et n'existe jamais en soi, 2) l'innovation est un acte, une praxis dont il est impossible

d'en théoriser les moindres détails, 3) l'innovation demande un investissement imaginaire fort de la part de ses acteurs, une sorte de magie, qui sont difficilement reproductibles d'un contexte à l'autre.

Ces trois éléments constituent une base intéressante pour une définition générale, mais l'auteure ajoute que l'innovation a forcément les caractéristiques suivantes : elle nécessite l'« intégration de nouveau dans un système existant » (Cros, 2001, p. 23), elle doit produire « un changement, mais un changement volontaire, intentionnel et délibéré » (ibid.), elle nécessite un processus de mise en œuvre organisé, mais dont le chemin n'est pas tracé d'avance et, finalement, elle est une action, un acte « qui se définit dans l'interactivité « sujet-réalité » [et qui est] porté par un désir d'amélioration » (ibid.). En somme, l'innovation n'obéit pas à des règles préétablies, nécessite l'engagement des acteurs dans sa planification et dans sa réalisation et, sans créer de toute pièce des pratiques nouvelles, elle intègre *volontairement* du nouveau à une situation existante.

En conclusion de ce chapitre, rappelons les concepts essentiels de notre étude de cas. D'abord, en milieu scolaire le terme de *troubles du comportement* fait généralement référence aux élèves qui présentent des comportements perturbateurs ou non conformes aux normes établies (Goupil, 2007). Leur scolarisation peut aller de l'intégration en classe ordinaire jusqu'à l'école spéciale, selon le modèle que chaque commission scolaire aura adopté. Les services éducatifs qui leur sont offerts sont définis comme « l'ensemble des services qu'offre l'école dans le but de favoriser les apprentissages scolaires et le plein épanouissement des élèves » (Legendre, 2005). Et finalement, nous avons établi que le concept d'*innovation* en milieu éducatif relève du domaine de la *praxis*, et que celle-ci intègre généralement volontairement du nouveau à une situation existante. Nous en sommes maintenant à formuler une démarche méthodologique adaptée à notre intention de recherche.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Étant donné l'objet de notre recherche, il nous a fallu faire un choix entre les paradigmes interprétatif et confirmatoire de la recherche. Notre objectif étant de décrire et comprendre avec le plus de précision possible le phénomène réel, nous avons choisi le paradigme *interprétatif* de la recherche selon la démarche d'étude de cas de Robert Yin (2009). Cela nous amène également à choisir des instruments nous laissant une certaine liberté, nécessaire à la compréhension dans son ensemble du phénomène étudié. Dans la présente section, nous présentons les méthodes et instruments utilisés dans le cadre de cette étude. Il sera question de notre démarche générale de recherche, soit l'approche méthodologique que nous avons choisie, l'*étude de cas*. Ensuite, les instruments de collecte de données seront décrits : *l'observation participante* et *l'entretien de recherche qualitatif*.

4.1 Démarche générale de recherche : paradigme interprétatif

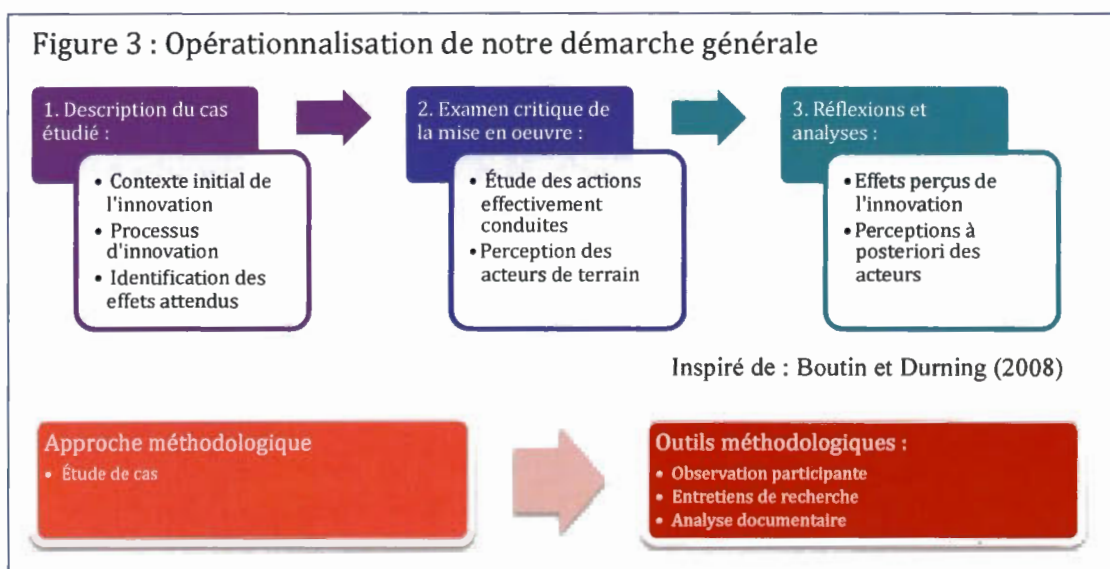
Avant de débiter, il est important de décrire clairement notre choix paradigmatique et d'indiquer les auteurs qui nous ont inspiré. Erickson (1986) utilise le terme *interprétatif*, plutôt que *qualitatif*, pour décrire le type de recherche de terrain qu'il effectue, en raison du processus d'interprétation qui est associé à toute *signification* donnée à une action par ses acteurs. Il affirme également que cela évite de définir ces approches seulement comme non-quantitatives (comme le ferait le terme *qualitatif*), alors que des quantifications sont tout à fait possibles dans le travail de recherche *interprétatif* (Erickson, 1986). Les acteurs et leurs perceptions étant au cœur de notre

objet de recherche, notre démarche se situe dans le prolongement de la vision d'Erickson. Ainsi, nous nous sommes intéressés à un *système de significations* plutôt qu'à des comportements observables et avons considéré « la relation entre les perspectives des acteurs et les conditions écologiques de l'action dans laquelle ils sont impliqués » (Erickson, 1986, cité dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997). Pour leur part, Paillé et Muchielli (2008), utilisent l'expression « recherche qualitative de terrain » dont ils proposent deux sens : 1) recherche dont les instruments et méthodes de recherche choisis sont conçus pour recueillir et analyser des données de manière qualitative, mais surtout 2) recherche qui est menée de manière « naturelle », dans une logique de proximité avec les participants. Cette logique nous a guidé dans l'élaboration de notre démarche générale de recherche et exprime bien notre volonté. Finalement, Savoie-Zajc (2011), parlant du courant interprétatif, affirment qu'il est « animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; [qu'] il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes ».

Ces définitions sont porteuses pour la recherche effectuée dans le cadre de ce mémoire. La perspective systémique, d'une part, est essentielle à la bonne compréhension de notre objet d'étude car elle souligne l'importance que nous accordons à l'influence des composantes environnementales sur le comportement des sujets étudiés (Boutin, 2008). D'autre part, cela nous amène à parler du courant phénoménologique, duquel nous soutirons également certains éléments d'intérêts pour construire notre démarche. La phénoménologie, comme nous le rappelle Boutin (2008), veut saisir la logique des phénomènes subjectifs; elle met l'accent sur les données expérientielles. Selon Pourtois et Desmet (1988, cités dans Boutin, 2008), « il s'agit de comprendre les phénomènes à partir du sens que prennent les choses pour les individus dans le cadre de leur « projet du monde » ». Cette perspective nous semble essentielle dans la réalisation de notre projet. En outre, étant donné que la perspective des acteurs, notre objet d'étude, est par définition subjective, il est

souhaitable que le chercheur utilise sa propre expérience du milieu qu'il étudie afin de mieux le comprendre (Erickson, 1986; Paillé et Mucchielli, 2009). Cela nous a amené inévitablement à privilégier certaines méthodes et instruments de collecte de données: l'étude de cas, l'observation participante et l'entretien de recherche qualitatif.

Afin d'opérationnaliser notre démarche générale de recherche, nous avons prévu un déroulement en trois temps (figure 3). D'abord, nous avons cherché à décrire notre cas en fonction des objectifs projetés par le milieu et des effets attendus des services « innovants ». Ensuite, nous avons observé et fait l'examen critique de la mise en œuvre des services éducatifs projetés (caractéristiques des acteurs effectifs, actions effectivement conduites, etc.). Finalement, nous avons dégagé les effets ressentis ou résultats de l'innovation et les perspectives de réflexion qui s'en dégagent. Ces perspectives, nous l'espérons, nourriront la réflexion du milieu éducatif lui-même, mais aussi la recherche en éducation.



4.2 L'étude de cas

L'étude de cas, selon Robert Yin (2009), est « une recherche empirique sur un phénomène contemporain, vu dans son contexte réel – spécialement lorsque les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas clairement délimitées ». Toujours selon cet auteur, la méthode de l'étude de cas va au-delà de l'étude de variables isolées et s'intéresse à l'ensemble des éléments qui constituent un phénomène. En ce sens, elle nécessite l'utilisation par le chercheur de plusieurs sources d'informations (Yin, 2012). À l'instar de Yin, Merriam (1998) définit l'étude de cas comme l'étude d'un phénomène dont les frontières sont bien définies. Elle définit pour sa part l'étude de cas en trois mots : *particulariste*, parce qu'elle s'intéresse à un cas particulier, *descriptive*, parce que le résultat final est très descriptif, et *heuristique*, parce qu'elle permet l'émergence de nouvelles variables ou de nouveaux éléments concernant le phénomène étudié. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997) indiquent pour leur part que l'étude de cas est une étude en profondeur de cas particuliers, dont le contexte d'investigation est le plus incontrôlé, le plus ouvert et le plus réel du continuum des modes d'investigation.

L'étude de cas peut avoir diverses formes et diverses caractéristiques, selon les différents auteurs. Selon la vision de Yin (2012), notre étude de cas est de type holistique et s'intéresse à un cas unique. Selon la taxonomie de Merriam (1998) on pourrait dire que notre démarche est davantage qu'une étude de cas descriptive, mais pas tout à fait interprétative. Car au-delà de la simple description d'un cas, il nous paraît important d'interpréter ce dernier afin d'en ressortir des éléments d'intérêt pour la recherche et de comparer notre analyse à certains postulats théoriques. Cependant, nous n'avons pas la prétention de vouloir construire des théories à partir de cette analyse, notre démarche se voulant davantage *exploratoire*. En ce sens, nous nous

situations mieux dans la taxonomie de Yin (2009, 2012), qui voit les objectifs que nous poursuivons comme étant franchement interreliés².

4.3 L'observation participante

L'observation participante est une méthode de collecte de données issue de l'ethnographie et de l'anthropologie. Il s'agit d'une technique d'observation où le chercheur s'intègre à l'intérieur du groupe humain qu'il veut étudier, en participant notamment aux activités normales du groupe (Erickson, 1986). Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997) indiquent que cette technique permet au chercheur de devenir lui-même le principal instrument d'observation. C'est donc en partageant la condition humaine des sujets étudiés, en vivant les mêmes problèmes ou situations qu'eux, qu'il peut comprendre le monde social de l'*intérieur* (ibid.). De plus, Savoie-Zajc (2011) nous fait remarquer que contrairement à l'observation directe, « l'observation participante permet au chercheur de remettre en question, de vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des personnes avec lesquelles il est en interaction dans leur vie quotidienne ». Selon Erickson (1986), *l'observation participante interprétative* demande un travail intensif et de longue durée, à l'aide d'enregistrements méticuleux de ce qui se produit sur le terrain (notes, enregistrements audios, vidéos, etc.). L'observation participante est donc souvent combinée à d'autres techniques, notamment la technique de l'entretien, généralement dans le but de trianguler les données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997; Erickson, 1986; Yin, 2012). C'est ce qui a été fait dans la présente recherche.

Avec cette technique vient un instrument incontournable : la prise de notes. Lessard-Hébert et al. (1997) affirment que deux types de prises de notes doivent normalement être effectuées : les notes de terrain (consignant des éléments concrets des situations, forme descriptive et narrative) et le journal de bord (consignant réflexions,

² Se référer à la figure 3 pour revoir notre démarche opérationnelle (p. 42).

interprétations et pensées du chercheur). Erickson (1986) indique que le chercheur doit être particulièrement exhaustif et réflexif dans sa prise de note. Il doit être attentif à ses propres réactions et aux changements dans ses perceptions de l'objet d'étude.

4.4 L'entretien de recherche qualitatif

Bien qu'il existe plusieurs types d'entretien de recherche, nous concentrerons nos efforts sur la description des entretiens de type qualitatif, puisque ce sont ceux-là qui ont été utilisés au cours de notre étude. Selon Boutin (2008), en choisissant ce type d'entretien, le chercheur cherche à « mieux comprendre et interpréter la façon dont les personnes, dans un environnement social particulier, construisent le monde qui les entoure ». Plusieurs auteurs semblent s'entendre pour dire que l'entretien de recherche permet de compléter l'observation participante et de contrer certains biais. Elle permet d'aller chercher des données valides en ce qui concerne les croyances, les opinions et les idées des sujets de la recherche (ibid.). De plus, l'observation participante permet de mieux connaître les sujets interviewés, facilitant ainsi le choix des questions et permettant d'éviter certains écueils relationnels possibles. Dans la présente étude de cas, cette dernière constatation est d'autant plus importante que les entretiens ont permis de répondre à certaines interrogations ou confirmer certaines impressions issues de l'observation de terrain.

Plusieurs typologies ont été élaborées pour clarifier et définir l'entretien de recherche. Toujours selon Boutin (1997), les types d'entretien devraient s'articuler autour du niveau de directivité, du nombre de sujets interviewés et enfin, en fonction de l'intention du chercheur. Au plan de la directivité, l'entretien peut prendre trois formes principales, soit l'entretien dirigé, semi-structuré et non directif. Au plan du nombre de sujets interviewés, on peut retrouver des entrevues individuelles ou de groupe. Finalement, sur le plan de l'intention du chercheur, distinction est faite entre l'entretien de recherche et l'entretien thérapeutique, qui ont chacun des objectifs

antagonistes. On notera également, parmi les autres critères de différenciation relatés par Boutin (1997), la profondeur de l'échange, la longueur de l'entretien, la longueur des questions et le niveau de standardisation.

4.5 Un aperçu du cas étudié

4.5.1 Le « pôle de service »

Le cas étudié est un « pôle de service pour les élèves ayant des troubles du comportement » d'une commission scolaire de la région métropolitaine de Montréal. Ce pôle de service regroupe trois classes spéciales primaires intégrées de douze élèves dans une école régulière de plus de 600 élèves. Il en existe deux autres sur le territoire de la commission scolaire, qui desservent d'autres secteurs mais qui ont les mêmes particularités. Les trois directions d'école travaillent de concert afin de maintenir une organisation uniforme de leur pôle respectif et de bien répartir les élèves selon leur milieu de vie respectif. Elles forment également le noyau du comité d'admission qui choisit les nouvelles admissions d'élèves en difficulté de comportement. Les critères d'admission sont émis par la direction des services de l'adaptation scolaire de la commission scolaire, et ce sont les directions d'écoles ordinaires qui font les demandes d'admission lorsqu'ils désirent référer un de leurs élèves à l'une de ces classes spécialisées.

Ces pôles de service pour élèves ayant des troubles du comportement ont tous fait l'objet d'un changement important au cours des dernières années. À l'école étudiée, il y avait auparavant la moitié moins de techniciens en éducation spécialisée (TES) que d'enseignants (2 pour 4, par exemple à l'école étudiée). Désormais, le nombre est passé de deux à quatre. De plus, il leur a été demandé de s'installer de façon permanente dans les classes, en équipe avec un enseignant. Auparavant, ils étaient dans un local adjacent (local de retrait) et répondaient aux demandes des enseignants

en fonction de leurs besoins quotidiens, mais n'accompagnaient pas les classes dans les activités quotidiennes. Un changement a également été apporté dans l'approche globale d'intervention des éducateurs, axée davantage sur la prévention et l'accompagnement, ainsi que sur le développement des habiletés sociales. Partant d'une présence accrue des TES au sein de la classe, les intervenants ont été invités à garder le plus possible les élèves en classe et de réduire au minimum les mesures coercitives (exclusion, retrait, punitions, conséquences). Ce changement d'approche a été accompagné par la directrice de manière continue (rencontres régulières avec l'équipe, disponibilité constante, suivis individuels avec les enseignants et les TES) et par plusieurs formations – principalement une série de formations inspirées des travaux du psychologue américain Gordon Neufeld, données par des intervenants de la commission scolaire.

4.5.2 Les intervenants

Dans chaque classe, les élèves sont pris en charge par une équipe de travail qui comprend une enseignante et une technicienne en éducation spécialisée. Dans le groupe du troisième cycle, l'enseignante d'environ 35 ans est formée en adaptation scolaire et travaille dans ces classes depuis deux ans. Son éducatrice a environ le même âge et y travaille depuis quatre ans – elle est la seule à avoir vécu le fonctionnement qui prévalait avant l'intégration des éducateurs en classe. Dans le groupe du deuxième cycle, l'enseignante est formée en adaptation scolaire, elle aussi dans la trentaine et travaille dans ces classes depuis trois ans. Son éducatrice est un peu plus jeune qu'elle et y travaille depuis deux ans. Dans le groupe de premier cycle, l'enseignante, dans la vingtaine, est formée en enseignement au préscolaire-primaire, mais suit des cours pour avoir sa certification en adaptation scolaire. C'est sa première année dans ces classes, mais elle a remplacé l'année précédente dans la même école, dans une classe ordinaire. Son éducatrice, nouvellement arrivée à l'école, est dans la trentaine.

L'école a adopté un projet éducatif à vocation particulière : la musique. Les élèves y découvrent des instruments et apprennent à jouer en orchestre très jeunes. Bien qu'ils ne suivent pas le programme musical général de l'école, les élèves des classes TC reçoivent tout de même un enseignement de la musique au sein de leur cursus. Cela les amène parfois à participer aux activités reliées à cette vocation (spectacles, journées spéciales, etc.). L'enseignante de musique est dans cette école depuis de nombreuses années et a toujours enseigné aux élèves des CSI depuis que ces classes existent. En éducation physique, un des deux enseignants est lui aussi à cette école depuis de nombreuses années et connaît ces classes depuis leur arrivée à l'école. L'autre se dit également habituée et expérimentée. En anglais, l'enseignante est dans la trentaine et n'est pas expérimentée avec les élèves ayant des troubles du comportement. Elle donne parfois ses cours directement dans la classe des élèves pour éviter les déplacements et pour avoir du soutien des autres classes au besoin. Tous ces enseignants ont un statut permanent à l'école.

Tableau 4 : Principaux acteurs des classes étudiées

	Âge approx.	Formation initiale	Ancienneté à l'école
Enseignante 1	35 ans	Enseignement en adaptation scolaire	2 ans
Enseignante 2	35 ans	Enseignement en adaptation scolaire	3 ans
Enseignante 3	25 ans	Enseignement au préscolaire primaire (avec cours de deuxième cycle en adaptation scolaire)	1 an (classe ordinaire)
TES 1	35 ans	Baccalauréat en psychoéducation	4 ans
TES 2	30 ans	Technique en éducation spécialisée	2 ans
TES 3	30 ans	Technique en éducation spécialisée	0 an

4.5.3 Les élèves

Les classes sont composées d'un maximum de douze élèves d'âge primaire ayant des troubles du comportement, regroupés selon leur âge, leur niveau scolaire, leur maturité physique et psychologique et selon les places disponibles. Il y a une classe par cycle d'apprentissage, soit premier cycle (première et deuxième année), deuxième cycle (troisième et quatrième année) et troisième cycle (cinquième et sixième année).

Au début de la collecte de données, il y avait au total 26 garçons et 5 filles, répartis de la manière suivante :

- dans la classe de premier cycle, sept garçons et une fille,
- dans la classe de deuxième cycle, neuf garçons et deux filles,
- dans la classe de troisième cycle, dix garçons et deux filles.

4.5.4 L'intégration des élèves à l'école

Les élèves participent aux activités et aux horaires de l'école. Leurs locaux sont situés à une extrémité de l'école, à l'étage du demi sous-sol, mais sans distinction apparente d'avec le reste de l'école. Ils ont un accès privilégié à la cour de récréation et, à proximité de cette entrée, une aire de jeux qui leur est réservée. Cependant, cette séparation des espaces n'est pas visible au premier regard, ce qui suggère que les frontières ne sont pas strictement imposées.

Comme mentionné précédemment, les élèves des CSI ont les cours réguliers avec les spécialistes de l'école – éducation physique, musique, anglais – et suivent généralement le programme régulier. Leur classe est parfois jumelée avec une classe ordinaire de leur niveau. Dans ces cas, les deux enseignants d'éducation physique sont présents et animent ensemble leur cours.

Une procédure d'intégration est prévue pour les élèves qui en manifestent l'intérêt et les capacités. Elle est chaque fois planifiée en fonction de l'élève. Cette procédure prévoit une intégration progressive de l'élève dans une classe ordinaire, avec soutien de l'enseignante et de la TES de sa classe spéciale. Elle dépend de l'acceptation des enseignants des classes ordinaires, qui le font tout à fait volontairement. Au début de la collecte de données, un élève était en intégration presque totale dans une classe ordinaire. Quelques autres élèves participaient à des activités ciblées en classe ordinaire. Par exemple, un élève TC du troisième cycle allait régulièrement dans les classes des tout-petits à titre d'aide-enseignant.

4.6 La collecte de données

4.6.1 Généralités

La collecte de données s'est déroulée pendant l'année scolaire 2012-2013, d'octobre à juin à raison d'une fois par semaine. Un journal de bord a été rempli tout au long de cette période dans lequel le déroulement des journées, les observations et les commentaires étaient consignés. Bien que de nombreuses conversations informelles aient alimenté le journal de bord tout au long du processus, des entrevues formelles ont été réalisées à plusieurs moments de l'année avec chacun des intervenants reliés aux CSI.

4.6.2 Le déroulement de l'observation participante

L'observation participante a débuté en octobre par une prise de contact progressive et une présence de plus en plus accrue en classe. Cette période d'accoutumance a permis aux intervenants et aux élèves de s'habituer à notre présence, mais également de relever un certain nombre d'informations concernant le fonctionnement et l'organisation des CSI. En d'autres mots, les détails « techniques » ont ainsi pu être

collectés dès le départ. En outre, mentionnons que cette première période d'observation nous a par la suite aidé à construire des grilles d'entrevue pour chaque intervenant. L'observation s'est ensuite poursuivie de manière plus participante, c'est-à-dire que nous participions davantage à toutes les activités avec les élèves, un peu à la manière d'un orthopédagogue ou d'un aide-enseignant. Bien que les élèves aient compris rapidement que nous n'étions pas un intervenant de l'école, ils se trompaient néanmoins souvent et nous demandaient des permissions comme si nous étions leur enseignant. C'est donc dire que l'intégration fut assez bien réussie et qu'une certaine proximité s'est installée entre les élèves et nous.

L'observation dans les classes s'est déroulée sans horaire précis, puisque les activités pouvaient changer chaque semaine. Cependant, certains moments étaient routiniers et redondants, ce qui nous a amené à ne pas avoir d'horaire trop strict. Ainsi, chaque jour d'observation, nous discutons avec les enseignantes en début de journée afin de planifier notre observation. Les enseignantes pouvaient en tout temps refuser notre présence ou demander que l'on quitte la classe. C'est arrivé par exemple pendant des périodes d'examens, ou lors de crises importantes. Mais généralement, nous quittons de nous-même lorsqu'une situation de ce genre se présentait, afin de préserver la confidentialité et ne pas nous impliquer dans des événements parfois chargés en émotion. Il faut dire que les intervenantes étaient particulièrement ouvertes et que notre présence était plutôt sollicitée par ces dernières. Elles semblaient même apprécier que l'on soit présent, même en situation de crise.

Nous avons également assisté à des rencontres de plusieurs types, afin de voir toute l'étendue du travail hebdomadaire des intervenants. Nous avons assisté aux réunions d'équipe, à des rencontres de révision de plan d'intervention adapté, à des rencontres de discussion de cas et de planification pour l'année scolaire suivante, à des formations, etc.

Le volet participation, au-delà du soutien en classe des élèves à la manière d'un orthopédagogue, a consisté également en un dialogue continu avec les intervenants de l'école concernant les décisions qu'ils prenaient et les interventions qu'ils faisaient. En prenant le soin de ne jamais dire quoi faire, ni intervenir directement dans la gestion de classe et les situations d'enseignement, notre approche consistait à questionner les intervenants sur les gestes posés, sur les interventions choisies, pour ensuite converser à partir de ces prémices constructives. Cela aussi bien dans les pauses du midi ou les périodes libres qu'en réunion d'équipe.

À quelques reprises nous avons soumis un avis non contraire, mais différent ou extérieur à la vision qui était adoptée jusque-là. Mais ces commentaires ont toujours été sollicités et effectués dans un contexte favorable (lors de la révision d'un plan d'intervention, ou lors d'une discussion informelle de recherche de solutions alternatives, par exemple). Le travail de familiarisation et d'intégration effectué en début de parcours nous aura permis d'aller chercher, chez les intervenants, la confiance nécessaire pour que nos commentaires soient généralement appréciés et recherchés. Mais l'objectif de notre présence n'étant pas de participer activement aux interventions, nous avons soigneusement évité toute prise de position à propos du travail effectué par les sujets.

Une des trois enseignantes nous a rapidement indiqué – après une première observation en classe – qu'elle ne se sentait pas à l'aise avec notre présence dans sa classe et qu'elle préférait que nous ne venions pas avant qu'elle ne soit prête. Nous n'y avons donc pas effectué d'observation avant la fin du projet, ne nous permettant pas d'accumuler d'informations sur les processus pédagogiques au sein de sa classe. Malgré tout, nous avons recueilli quelques observations et effectué les entrevues avec ces intervenantes, ce qui nous permet d'inclure leur vécu dans l'analyse de notre étude de cas.

4.6.3 Le journal de bord

Le journal de bord constitue notre principal outil de collecte de données. Toutes nos observations, nos réflexions et nos commentaires ont été consignés dans le journal de bord, au jour le jour, afin de conserver le plus de traces possible de notre observation. En outre, de nombreuses conversations informelles avec les intervenants et autres commentaires improvisés, autrement impossible à répertorier, ont été transcrites dans le journal de bord. Il s'agit donc de la matière de base de notre analyse, puisqu'il est au plus près du phénomène étudié. Cependant, bien que le journal de bord contienne de nombreuses observations quant aux perceptions des acteurs, des entretiens étaient nécessaires, d'une part, pour aller au plus près de ces perceptions et, d'autre part, pour confirmer les données provenant du journal (triangulation).

4.6.4 Le déroulement des entretiens

Des entretiens semi dirigés ont été conduits auprès des principaux intervenants de l'école, afin de compléter les données collectées lors de l'observation participante. Bien que davantage d'entretiens aient été menés dans les faits, seulement huit ont été retenus pour la recherche. De ce nombre, quatre ont été soit totalement, soit partiellement enregistrés sur bande audio, et quatre n'ont pas été enregistrés sur bande audio, mais des notes exhaustives ont été prises. Les quatre premiers sont : la première et la troisième rencontre avec la directrice, la rencontre avec le psychologue, et l'entretien avec les deux enseignantes des classes observées (enregistré à moitié à cause d'un problème technique). Les entretiens non enregistrés sur bande audio sont : la deuxième rencontre avec la directrice et les trois rencontres avec les techniciennes en éducation spécialisée (TES).

Les entretiens comportaient des questions ouvertes et étaient semi directifs. Les questions étaient formulées de manière thématique, afin de récolter la perception de

chaque acteur en lien avec chacun des thèmes couverts par la recherche. Les thèmes qui ont été abordés sont : le parcours professionnel de l'interviewé (sous-entendu les expériences ayant influencé ses perceptions); les élèves (sous-entendu sa perception de ses élèves); le travail d'équipe (sous-entendu sa perception des rôles et relations au sein de son équipe de travail); les méthodes pédagogiques privilégiées (sous-entendu les valeurs et croyances éducatives de l'interviewé); et les changements apportés au cours du processus d'innovation étudié (sous-entendu sa perception de l'organisation des services actuelle et passée, et des moyens d'intervention mis en place). En raison du type de relation établie entre le chercheur avec les sujets, les entrevues se devaient de prendre la forme d'un dialogue. Cela nous a notamment permis de susciter, chez les acteurs, des réponses et des témoignages particulièrement honnêtes et spontanés. De plus, des éléments qui nous semblaient moins importants au départ – ou lors de notre observation – ont pu émerger lors des entretiens. Autrement, ils auraient été laissés de côté.

En guise de conclusion du présent chapitre, précisons que nous avons choisi le paradigme interprétatif/qualitatif de la recherche pour deux raisons principales. D'abord, le caractère exploratoire de nos objectifs de recherche imposait que nous plongeions en profondeur dans le phénomène des classes pour élèves ayant des troubles du comportement. L'étude de cas, et l'observation participante, nous permettaient d'effectuer cette incursion totale sur le terrain. Deuxièmement, nous désirions laisser émerger les enjeux de manière naturelle, directement à partir du terrain. Cette approche nous laissait la liberté nécessaire pour décrire une réalité entière telle qu'elle apparaissait, sans que nos appréhensions n'aient d'impact sur nos résultats de recherche. À cet effet, nous avons tenu à utiliser au moins deux méthodes de collecte de données différentes – l'observation participante et les entretiens. Cela nous a permis une meilleure précision des données, notamment en vérifiant les informations recueillies auprès de plusieurs sources (triangulation des données). Dans

le prochain chapitre, nous vous présenterons enfin les résultats de cette collecte de données et les analyses qui en découlent.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans les pages qui suivent, les résultats des observations et des entrevues réalisées au cours de la collecte de données seront présentés. Nous décrirons de manière exhaustive le cas étudié en fonction de sa caractéristique majeure : l'innovation. Pour ce faire, nous suivrons le modèle opérationnel présenté au chapitre IV (voir figure 3, p. 42), c'est-à-dire une démarche en trois temps. Premièrement, nous décrirons le contexte précédant l'innovation et la démarche d'innovation adoptée, c'est-à-dire la planification de changements, la projection de nouveaux objectifs et les effets attendus. Deuxièmement, nous examinerons la mise en œuvre de l'innovation, c'est-à-dire les perceptions des acteurs et les actions qu'ils ont effectivement posées. Troisièmement, nous ferons l'analyse des témoignages des acteurs de terrain et des observations effectuées en contexte réel. Cela nous permettra de tracer les grandes lignes d'une réflexion autour des quatre problématiques énoncées *a priori* : l'intégration au sein du modèle CSI, la diversité et la complexité des problématiques des élèves TC, la présence et la collaboration de nombreux acteurs et les pratiques pédagogiques en contexte de classe spéciale.

5.1 Description du cas étudié

5.1.1 Le contexte précédant l'innovation

En 2010, avant que ne débute le processus d'innovation, l'école où a eu lieu notre expérimentation comptait quatre classes pour élèves ayant des troubles de comportement. Chaque enseignant évoluait de manière autonome et construisait son propre fonctionnement de classe à partir des horaires réguliers de l'école. Près des classes se trouvaient deux grands locaux qui communiquaient entre eux et un petit local d'isolement, appelés « le refuge », où deux éducateurs avaient leur bureau. Les enseignants possédaient tous un walkie-talkie avec lequel ils pouvaient communiquer entre eux, avec l'équipe d'éducateurs et avec la direction d'école. Lorsqu'ils éprouvaient des difficultés avec un élève et qu'ils désiraient que ce dernier soit retiré de la classe, ils appelaient les éducateurs à l'aide du walkie-talkie et ces derniers venaient en classe chercher l'élève récalcitrant. Cela concernait également les enseignants spécialistes (musique, éducation physique, anglais) qui, seuls avec leur groupe, pouvaient demander l'aide des éducateurs. Les éducateurs emmenaient alors l'élève vers le refuge où celui-ci devait se ressaisir. Par la suite, l'élève devait s'asseoir à un pupitre isolé et travailler seul en attendant que l'enseignant le réintègre à la classe. Les modalités de réintégration variaient d'un enseignant à l'autre, mais comportaient généralement une petite rédaction, un dessin ou une discussion portant sur les événements qui venaient de se dérouler. L'élève devait également rédiger ou dessiner une lettre d'excuse lorsqu'il avait manqué de respect envers un adulte ou un pair.

Sur le plan pédagogique, les enseignants planifiaient leur enseignement surtout selon une approche individuelle, construisant un parcours d'apprentissage unique pour chacun des élèves de la classe – qui d'ailleurs étaient tous à des niveaux scolaires

différents. Ils enseignaient parfois de manière magistrale, mais généralement les élèves travaillaient seuls. Il y avait beaucoup de conflits entre les élèves, et les enseignantes consacraient beaucoup de temps à tenter de les résoudre. La gestion de classe quotidienne est décrite par les enseignants comme plutôt difficile. Dans toutes les classes, ils utilisaient un système de points de type renforcement-punition pour réguler les comportements des élèves et, parfois, il y avait des pertes de contrôle même chez les enseignantes³ :

La directrice : « [...] Eux autres, c'est 1-2-3, puis tu sors. Pour certaines. Mais elles ont travaillé beaucoup, parce que... même y a quelques années, les suppléants nous disaient que ça criait en bas et que ça n'avait pas de bon sens [...]. Je sais qu'une des enseignantes, ça fait 2 ans, elle a travaillé ça énormément, puis ce n'est plus le cas. Une autre, l'année passée, c'était encore ça, puis qu'est-ce qui n'aidait pas, elle avait une bonne TES mais qui était elle aussi enflammée. Les deux parfois elles se prenaient contre un élève et le ramassaient. Pas quand j'étais là, mais quand on n'était pas là. » (S1-Entretien1, 1^{er} novembre 2012).

Cela nous amène à relever que plusieurs difficultés persistaient depuis quelques années avant le processus d'innovation se mette en branle. Évoquées régulièrement par les acteurs interrogés, ces difficultés nous sont apparues comme étant en bonne partie à l'origine de la mise en place du processus de changement opéré. Voici celles qui sont revenues régulièrement dans le discours des acteurs.

La première difficulté vécue par les acteurs concerne **le nombre élevé d'incidents se produisant chaque jour**. Selon une intervenante, avant les modifications apportées, il pouvait y avoir simultanément jusqu'à la moitié d'un groupe qui était en crise et retirée de la classe. La section de l'école réservée aux quatre classes spécialisées est même décrite comme une « vraie jungle », où « les élèves étaient toujours en crise ».

³ Nous avons choisi de conserver le langage parlé lors de la retranscription des verbatim. Il sera donc normal de retrouver, tout au long de ce mémoire, des formulations ou des expressions issues du langage oral.

Les élèves grimpaient sur les casiers, se provoquaient mutuellement afin de sortir de classe. Le local de retrait, le « refuge », était souvent bondé d'élèves sortis de classe.

La directrice : « [...] Beaucoup d'élèves se ramassaient... ça devenait... souvent le [local de retrait], c'était l'endroit où les élèves s'arrangeaient pour aller là. Quand tu te retrouves plusieurs là, il y a un effet de contamination. C'était vraiment plus difficile, c'était vraiment pour éteindre des feux, [...] il y avait peu de prévention et on travaillait là-dessus en priorité. » (S1, entretien 1, p.5).

Une seconde difficulté rencontrée par les enseignants au quotidien était **la faible motivation des élèves à accomplir et réussir le travail scolaire**. Il ne fait plus aucun doute aujourd'hui que la motivation des élèves est directement atteinte lorsque ces derniers éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Les classes qui faisaient partie de notre étude n'y échappaient pas. Les intervenants rapportent effectivement que les élèves ne voulaient plus rester en classe et évitaient constamment les tâches scolaires. Pourtant, la question de la motivation scolaire, et par conséquent de leur réussite scolaire, occupe le fond du discours de tous les acteurs rencontrés. C'est en quelque sorte la préoccupation ultime des agents d'éducation que de favoriser la réussite à la fois des élèves, à la fois du service qui leur est destiné. Et dans le cas qui nous concerne, personne ne semblait satisfait des résultats obtenus.

La troisième difficulté évoquée par tous les acteurs, fortement liée aux précédentes, est **l'accumulation de fatigue menant à l'épuisement professionnel**. Cette difficulté est probablement celle qui préoccupait le plus le personnel de l'école étudiée. Parfois exprimée explicitement, parfois de manière implicite, cette préoccupation était omniprésente dans le discours de tous les intervenants. Selon plusieurs, ils « éteignaient des feux » plus qu'ils n'enseignaient ou ne prévenaient les difficultés des élèves et, les crises étant parfois longues et violentes, ils se trouvaient à bout de souffle à la fin de chaque journée. Lorsqu'on demande à une intervenante pourquoi elle a dû prendre un congé de maladie l'année précédente, elle répond :

Extrait du journal de bord : « *Elle dit se sentir comme une éponge des émotions des élèves, qu'elle accumule sans arriver à les évacuer. Il manque de ressources pour l'aider, et elle se sent seule face à l'ampleur de sa tâche. Elle demande des évaluations professionnelles pour ses élèves mais rien n'est fait. L'année dernière, par exemple, elle a demandé une évaluation psychologique pour un élève et ce n'est toujours pas fait, un an plus tard. Cela dit, elle aimerait avoir davantage de soutien sur le terrain, soit directement en contexte d'intervention.* » (Journal de bord, 22 novembre 2012).

Il nous est également rapporté que plusieurs intervenants étaient blessés chaque année dans le cadre d'une intervention, parfois à plusieurs reprises, ou quittaient pour épuisement professionnel. Cela pouvait survenir à la suite d'un seul événement traumatique ou suite à une répétition de plusieurs événements difficiles au plan émotif. Cela semblait assez fréquent. Au cours des quelques mois qu'a duré notre observation, deux TES ont dû être remplacées pendant quelques semaines, à cause de blessures physiques, avant de pouvoir reprendre leurs fonctions.

À cela, nous pouvons ajouter les commentaires, tant de la directrice que des intervenantes, affirmant qu'il y a beaucoup de changements de personnel chaque année. Les intervenants restent généralement peu longtemps à cette école (quatre ans maximum dans le cas des acteurs de l'étude). Tellement, en fait, que les gestionnaires semblent considérer cette problématique comme une réalité avec laquelle ils ne peuvent que composer. D'ailleurs, la direction ne s'étonne pas d'apprendre que quatre des six intervenants souhaitent quitter l'année suivante pour un autre milieu :

Extrait du journal de bord : « *La directrice souhaiterait que l'équipe reste la même année après année. Mais elle ne pense pas que c'est possible. En attendant, le plus important selon elle c'est de trouver des intervenants de qualité.* » (11 avril 2013).

5.1.2 Le processus d'innovation opéré

Selon Hubermann (1983), l'innovation en milieu scolaire est souvent issue d'une démarche de « résolution de problèmes », effectuée par les acteurs vivant une problématique à laquelle ils désirent s'attaquer. Le milieu ici étudié a emprunté cette voie pour développer son approche innovante.

En effet, la nouvelle équipe de direction d'école et la direction régionale des services spécialisés, après consultation des intervenants, ont initié ce processus de changement, incarnant ainsi les « agents de changement » dont Huberman parle dans *Comment s'opèrent les changements en éducation* (1983). Ces administrateurs ont, au départ, amorcé un processus de réflexion qui les mènerait vers l'adoption d'une série de mesures destinées aux acteurs directs (enseignants, éducateurs).

5.1.2.1 L'origine et la planification des changements

Le personnel du milieu ici étudié n'a pu prévoir ni planifier complètement le processus de changement désiré. Selon Cros : « l'innovation n'est pas un processus prévisible, même s'il n'est pas entièrement imprévisible » (Cros, 2001, p. 27). Nous n'avons pas eu accès à une planification écrite des changements, bien qu'à l'intérieur du discours de la direction, qui pourrait être considérée comme le principal agent de changement, on retrouve des éléments de planification, des objectifs et des espérances concernant les effets projetés. La direction affirme ne pas avoir suivi de plan précis. Elle aurait implanté des changements à plusieurs niveaux de l'organisation des services qu'elle dirigeait en suivant plutôt son « instinct professionnel ». Au contraire, l'analyse du déroulement des événements nous a finalement révélé l'existence implicite d'un plan, qui consistait en plusieurs mesures parallèles favorisant une modification des pratiques.

L'esquisse de ce plan se retrouve dans un projet de recherche-action mené auprès de cette équipe de direction par une professeure en gestion de l'éducation à l'UQÀM, Lise Bessette, co-directrice du présent mémoire. Ce projet de recherche-action avait comme objectif d'augmenter le taux de réussite des élèves concernés en implantant une approche de gestion innovante, mettant l'accent sur le modelage des interactions entre intervenants dans un climat de prise de décision partenariale (Bessette, 2010). Il prévoyait également des changements dans les approches d'intervention afin d'intégrer davantage le développement d'habiletés sociales chez les élèves TC (ibid., 2010). L'équipe de direction bénéficiait dès lors d'un financement externe, mais aussi d'un accompagnement de la part de la chercheure universitaire afin de permettre à l'équipe des intervenants de modifier leurs pratiques et développer un modèle innovant.

De plus, la directrice affirme avoir suivi des cours universitaires qui lui ont permis d'approfondir sa réflexion pédagogique à propos des classes spéciales intégrées à son école. Elle a pu ainsi développer une vision personnelle d'avenir pour ces classes, mais également des moyens à l'aide desquels elle parviendrait à ses visées innovantes. Elle s'est ainsi intéressée à l'approche générale d'intervention, notamment la gestion de classe et les procédures de gestion de crise, qui prévalait dans son milieu. Il semble que cela ait été une approche axée sur l'encadrement et la discipline :

La directrice : « [...] Quand un enfant ne fonctionne pas, votre première réaction n'est pas de vous arrêter, de l'arrêter, parce que c'est ça souvent l'erreur. [Les intervenants] veulent arrêter [l'enfant], le contrôler, mais c'est de voir ce qui ne va pas [qui est important]. Eux autres, c'est 1-2-3 pis tu sors. Pour certaines. Mais elles ont travaillé beaucoup, parce que... même il y a quelques années, les suppléants nous disaient que ça criait en bas et que ça n'avait pas de bon sens [...]. Les deux parfois elles se prenaient contre un élève et le ramassaient, pas quand j'étais là, mais quand on n'était pas là. » (S1 – Entretien1_2012)

Une approche plutôt réactive et punitive, donc, qui consistait à intervenir promptement face aux écarts de conduite et menait inévitablement, selon plusieurs témoignages, vers une escalade de la violence (voir 5.1.2). La direction n'aurait pas été la seule à vouloir un changement de pratiques :

Directrice : « C'est moi, c'est des nouveaux intervenants qui voulaient... qui n'entraient pas dans ce moule là : arrêter les enfants, puis imposer des conséquences ou des punitions tout le temps. Pis eux ça leur collait pas, ils réagissaient à ça. (...) Avant c'était des conséquences pis ça fonctionnait pas. Des retenues, etc. » (S1 – Entretien3-2013)

Les changements résultant du processus d'innovation se devaient donc d'amener ultimement les intervenants vers une pratique plus préventive, axée sur la création d'un lien d'attachement entre les élèves et eux.

5.1.2.2 La planification des changements : deux phases principales.

La direction a mis en place, conseillée par les chercheurs du projet de recherche-action, des mesures afin d'améliorer les pratiques. Ces mesures, rappelons-le, n'ont pas toutes fait l'objet d'une planification initiale. Elles se seraient plutôt imposées d'elles-mêmes suivant les objectifs du projet de recherche-action et suivant le « ressenti » de la direction et des intervenantes au cours de son déroulement.

La démarche de changement a emprunté les étapes suivante : **l'implantation d'un changement structurel (phase 1), suivi d'une série de mesures visant à favoriser un changement de pratiques (phase 2)**. Le processus d'innovation, tel que défini par Cros (2001) et Huberman (1983), comporte aussi les variables d'adaptabilité et d'improvisation que nous avons retrouvées à de nombreuses reprises dans le discours de la direction.

Première phase : modification budgétaire

Au cours de la période de réflexion précédant les changements, c'est-à-dire l'année avant l'étude de cas que nous avons effectuée, la directrice apprit qu'elle recevrait les fonds nécessaires à l'embauche de nouveaux éducateurs spécialisés – tel que suggéré par la chercheure. Il devenait dès lors possible d'embaucher un éducateur spécialisé par classe spéciale. Cette modification budgétaire a été déterminante dans l'amorce du processus de changement à l'école étudiée, car elle assurait les ressources humaines nécessaires à l'amélioration des services et ouvrait la porte à des changements subséquents. Il s'agit du point de départ du processus d'innovation opéré, qui fut ensuite additionné d'un changement sur le plan des pratiques pédagogiques des intervenants.

Deuxième phase : l'instauration de mesures visant à modifier les pratiques éducatives

À partir de cette modification budgétaire, la direction a donc entrepris de revoir les approches d'intervention pour s'attaquer aux problèmes récurrents. Avec l'aide de l'équipe de chercheurs et de l'équipe de conseillers de la commission scolaire, la direction a planifié et implanté quatre mesures principales dans le but d'amener les intervenants à modifier leurs pratiques. Voici les quatre mesures parallèles que la direction a mises en place pour favoriser le changement visé.

A. L'insertion des éducatrices en classe avec les enseignantes afin de former des équipes de travail.

Plutôt qu'avoir leur bureau dans un local à part et d'y accueillir les élèves lorsqu'un enseignant le demande, les éducatrices seraient désormais intégrées directement en classe. De cette manière, la direction cherchait à inciter les éducateurs à établir des liens plus étroits avec les élèves d'un groupe et éventuellement intervenir davantage de manière préventive que réactive. Elle leur demanda également de prendre en main

le développement des habiletés sociales des élèves du groupe-classe auprès duquel elles intervenaient.

B. La tenue de formations sur des approches d'intervention préventives et axées sur la création d'un lien d'attachement avec les élèves

Les responsables du projet ont choisi d'offrir aux intervenants des formations s'inspirant principalement des écrits de Gordon Neufeld, un psychologue américain qui met de l'avant la création d'un lien affectif fort entre l'enseignant et l'élève et sur la prévention comme outil pour éviter la confrontation et la punition. Sous la responsabilité des conseillers pédagogiques de la commission scolaire, ces formations se déroulent en plusieurs rencontres d'une demi-journée et sont accessibles à tous les intervenants travaillant avec des élèves ayant des difficultés de comportement de la commission scolaire. Les TES, les enseignantes et les directions de l'école étudiée ont ainsi toutes participé à ces formations au cours des années suivant le changement initial.

En outre, la direction a invité à plusieurs reprises des conférenciers à l'école lors de journées pédagogiques. Au cours de la période d'observation, une seule formation a été offerte. Il s'agit d'une conférence, suivie d'une discussion, à propos de l'utilisation positive des systèmes d'émulation de classe, donnée par la professeure Nadia Desbiens, du département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal.

C. Des rencontres fréquentes (bimensuelles) entre l'équipe d'adaptation scolaire et la direction, permettant d'échanger au sujet du fonctionnement quotidien, des pratiques pédagogiques et de superviser les actions entreprises

La direction a instauré des réunions d'équipe aux deux semaines afin de discuter non seulement des routines et du fonctionnement général de l'équipe, mais aussi afin de partager les pratiques pédagogiques en équipe et de valoriser les pratiques efficaces. Ces réunions commençaient toujours par une « tournée des bons coups », lors de laquelle chaque intervenant devait féliciter un autre membre de l'équipe ou un élève pour une action positive ou une réussite. Par la suite, les différents sujets qui préoccupaient les intervenants et la direction étaient discutés à tour de rôle et la directrice assurait l'animation. Ces réunions permettaient aux intervenants de se coordonner en grande équipe et de s'entendre sur le fonctionnement global des activités. Nos observations ont révélé que les intervenants pouvaient y partager leurs insatisfactions et leurs besoins, prévenant du même coup la possible éclosion de certains conflits potentiels et permettant de trouver des solutions en équipe. Il est à noter qu'en plus de l'équipe des classes TC, les enseignants des matières spécialisées (musique, anglais et éducation physique) étaient invités à participer à cette réunion.

D. La prise en compte de l'unicité de chaque individu dans l'approche utilisée par la direction pour superviser et encadrer les intervenants – et ainsi, un soutien mieux adapté à la situation de chacun

Cette approche de gestion reflète les valeurs exprimées par la direction, notamment lors des entretiens de recherche. Cette dernière explique avoir cherché à créer un lien significatif avec chacune des intervenantes, en leur offrant une écoute confidentielle et un soutien dans le développement de leurs compétences. Ce lien lui permettait, dit-elle, de mieux les soutenir sur les plans professionnel et émotionnel.

Tableau 5 : Démarche de changement planifiée dans le milieu étudié.

Première phase : modification budgétaire	Deuxième phase : l'instauration de mesures visant à modifier les pratiques éducatives
<ul style="list-style-type: none"> • Engagement de l'équivalent d'une technicienne en éducation spécialisée par classe 	<ul style="list-style-type: none"> A. Insertion des éducatrices en classe B. La tenue de formations C. Des rencontres d'équipe fréquentes avec la direction D. Une approche d'encadrement et de supervision assumée par la direction

5.1.2.3 La projection de nouveaux objectifs, d'effets attendus

Avec les changements apparaissent de nouveaux objectifs, découlant des problèmes vécus auparavant – comme le veut la démarche générale de résolution de problèmes adoptée ici. Rappelons que ces problèmes étaient : l'instabilité quotidienne causée par un nombre de situations de crises élevé, la faible persévérance scolaire des élèves d'une part et la fatigue et l'épuisement des intervenants, d'autre part. Cependant, comme l'affirme justement Françoise Cros (2001), le processus d'innovation comporte l'établissement de nouveaux objectifs, pas nécessairement contraires aux anciens, mais qui amènent forcément du nouveau. Nous avons ainsi effectué une synthèse des témoignages des acteurs, notamment celui de la directrice, afin de dégager les objectifs que ces derniers poursuivaient, qu'ils soient ou non en continuité avec ceux qui ont précédé le projet de changement.

Le premier objectif s'inscrit dans la continuité des visées fondamentales de l'école, mais prend un sens tout particulier dans ce milieu où l'échec scolaire est fréquent : il s'agit d'augmenter la réussite scolaire des élèves. On retrouve notamment ce but dans les documents explicatifs de la recherche-action associée à notre cas, mais également

à l'intérieur du discours des administrateurs et des enseignants. Cet objectif général chapeaute en quelque sorte l'ensemble de la démarche par son caractère universel.

Les deux objectifs secondaires que nous avons identifiés, bien que subordonnés à l'objectif général, semblent avoir été inspirés par les nouvelles valeurs adoptées par les responsables du projet, tout en répondant directement aux problèmes vécus auparavant. D'abord, nous avons identifié que l'établissement d'un bon climat scolaire était devenu prioritaire. Le climat devait dès lors s'améliorer non seulement entre l'élève et l'école, mais également entre les intervenants, qui mettraient l'accent sur l'établissement de relations saines entre tous les individus. Ensuite, l'amélioration des pratiques pédagogiques apparaît comme étant le deuxième objectif secondaire formulé au cours du processus d'innovation. Cela implique les approches didactiques, mais plus particulièrement l'intervention psychosociale et comportementale effectuée auprès des élèves. Concrètement, cela s'est traduit par la volonté de passer d'une approche d'intervention stricte et coercitive à une approche orientée vers la prévention et la création de liens affectifs.

En résumé, du processus d'innovation se dégageaient un objectif principal : augmenter la réussite scolaire des élèves. Celui-ci se décline par la suite en deux objectifs secondaires : améliorer le climat scolaire et améliorer les pratiques pédagogiques.

Tableau 6 : Nouveaux objectifs (issus du processus d'innovation)

<u>Objectif principal :</u> Augmenter la réussite scolaire des élèves			
<u>Objectif secondaire 1 :</u> Améliorer le climat scolaire		<u>Objectif secondaire 2 :</u> Améliorer les pratiques pédagogiques	
Entre l'élève et l'école	Entre les intervenants	Au plan didactique	Au plan de l'intervention

Il est à noter que les commentaires recueillis font état d'attentes mitigées quant aux effets que les nouveautés devaient produire. Certains, par exemple, n'y voyaient que de la « poudre aux yeux ». Néanmoins, les responsables du projet étaient convaincus que cela aurait des effets bénéfiques sur les élèves et l'école, peu importe de quelle manière cela devait se ressentir. La direction indique, à cet égard, qu'elle ne savait pas du tout comment cela se ressentirait, ni comment cela allait se passer et qu'elle n'avait pas d'attentes élevées de réussite. Elle indique plutôt qu'elle sentait que c'est ce qui *devait* être fait. Cela nous amène à croire que les croyances pédagogiques des responsables du projet étaient assez puissantes pour qu'ils ne consignent pas à l'écrit les attentes spécifiques qu'ils avaient envers les changements apportés.

5.2 La mise en œuvre de l'innovation

« Le changement [en éducation] ne résulte pas, comme dans une version mécaniste, d'un simple effet de résistance ou de lutte contre l'inertie, il prend appui sur l'établissement progressif, puissant mais également délicat, d'une confiance réciproque entre les différents acteurs » (Cros & Adamczewski, 1996). Ainsi, au-delà de la planification, la mise en œuvre de l'innovation est une partie essentielle du

processus de changement puisqu'elle met enfin à contribution l'ensemble des acteurs. Afin d'analyser cette dernière, nous avons recueilli de nombreux témoignages des acteurs de terrain, de manière formelle (les entretiens) ou informelle (l'observation participante). Notre lecture des données recueillies au sujet de la mise en œuvre de l'innovation nous a poussé à former trois grands ensembles d'idées : la perception des intervenants de terrains face aux changements, les actions effectivement conduites et les ajustements qui ont été effectués en cours de route par les novateurs.

5.2.1 La perception des intervenants de terrain face aux changements

Comme mentionné plus tôt, l'innovation a d'abord été initiée par les administrateurs pour ensuite être proposée aux acteurs de terrain. Certains intervenants pouvaient donc être en accord avec les changements proposés, et d'autres non. Néanmoins, dans un processus à voie hiérarchique, la collaboration des acteurs de terrain, qui peuvent avoir des croyances pédagogiques variées, est un facteur décisif pour la réussite de l'innovation (Huberman, 1983; Cros, 2001; Cros & Adamczewski, 1996). Autrement dit, bien que les changements fassent l'unanimité chez les administrateurs, la mise en œuvre dépend davantage de l'acceptation des intervenants de terrain. En l'occurrence, ces derniers étaient plutôt divisés sur la question. Ils avaient, au départ, des croyances pédagogiques différentes qui pouvaient parfois s'arrimer à celles des innovateurs, parfois non. Cela a généralement déterminé leur niveau de résistance face aux attentes des innovateurs.

La première phase des changements, c'est-à-dire l'incorporation des éducateurs spécialisés directement en classe, a été le changement le plus violemment vécu par les intervenants – selon leurs propres dires. Les enseignants, d'une part, devaient ouvrir leur gestion de classe afin d'y inclure un autre intervenant et ainsi déléguer certaines tâches. Les éducateurs spécialisés, d'autre part, devaient entrer dans la gestion de classe d'un enseignant et accepter de nouvelles tâches qui, jusqu'à présent, ne les

concernaient pas. En comparaison, la deuxième phase, celle qui porte sur les changements dans les approches générales d'intervention, s'est plutôt déroulée de manière sereine et positive – particulièrement chez les enseignantes. Voici un compte rendu des perceptions des intervenants de terrain.

Enseignante 1 (S2)

La première enseignante se décrit comme assez résistante lors de l'initiation des changements. Selon d'autres acteurs du milieu, elle incarnait bien « l'ancienne méthode » : plus directive avec les élèves, plus stricte. Elle dit avoir trouvé difficile l'insertion des éducateurs en classe, surtout parce qu'elle ne pouvait plus dorénavant prendre ses décisions toute seule.

Enseignante 1 : « Moi je suis de l'ancienne école : j'ai connu les classes sans éducateurs. Quand je suis arrivée ici c'était imposé. J'étais mitigée entre les deux, parce que je savais que j'étais capable de travailler seule dans ma classe; [je savais] que s'il y avait quelque chose je pouvais appeler l'intervenante. Mais en même temps, l'intervenante, les élèves pouvaient [enfin] la voir autrement que [lorsque ça ne va pas bien]. Mais c'est difficile vraiment de travailler à deux. C'est comme un couple, sauf que tu ne connais pas l'autre. Il faut que t'apprennes à te connaître et que [tu apprennes à vivre ensemble]. Qu'est-ce que t'aimes, qu'est-ce que t'aimes pas? Faut partager les tâches. Moi, je dis que c'est un peu comme un couple, donc non ce n'était pas évident au début. » (Entretien S2 et S3, 25 juin 2013.)

Cette résistance s'est traduite par une opposition fréquente face au partage des responsabilités et par une collaboration hésitante avec sa collègue éducatrice. Les conflits avec les différentes éducatrices qu'elle a côtoyées portaient généralement sur le choix des interventions à privilégier pour chaque élève de son groupe, et sur le rôle de chacun. Elle-même s'est absentée pour épuisement professionnel lors des deux premières années après les changements, tout comme ses éducatrices. Ce n'est que lors de la dernière année scolaire (celle faisant l'objet de cette étude) qu'elle a su construire une meilleure relation avec sa collègue éducatrice et, par ailleurs, qu'elle

n'a pas vécu d'épisodes d'épuisement professionnel. Elle mentionne cependant de nombreux petits conflits au cours de l'année, à la fin de laquelle son éducatrice s'est absentée pendant plusieurs semaines pour une blessure physique. C'est lors des absences de son éducatrice qu'elle dit s'être le plus rendu compte de son apport en classe. Les remplaçants étaient généralement peu efficaces à ses yeux et ne lui étaient d'aucune aide concrète dans l'intervention.

Après trois ans d'expérimentation, cette enseignante trouve donc qu'il est généralement positif d'avoir une éducatrice spécialisée dans sa classe à temps plein. Il persiste encore certains moments pendant lesquels elle préférerait être seule, ou certains désaccords avec sa collègue au sujet des interventions à privilégier pour leurs élèves. Mais elle insiste sur le caractère essentiel que sa présence en classe représente pour elle aujourd'hui.

En ce qui concerne les changements d'approche, cela s'est fait plus progressivement et subtilement pour S3. Elle dit ne pas aimer ce qu'elle était un an auparavant, et reconnaît qu'elle a beaucoup évolué. Au départ, elle ne désirait pas changer son approche et ses méthodes pédagogiques. Son opinion a évolué progressivement au fil des trois années qu'a duré le processus de changement, et elle attribue ce changement aux formations qui lui ont été offertes.

Enseignante 1 : « [...] [Lorsqu'ils observent nos classes pour élèves en troubles de comportement] les gens disent : « ayoye, tu cries beaucoup après les élèves! ». Ils voient le côté agressif qu'il peut y avoir dans nos interventions. Je pense que nous, en tant qu'enseignantes on a changé beaucoup depuis trois ans, avec les formations qu'on a reçues [...]. On s'est aperçu, je pense, de comment fallait être. On s'est aperçu de comment on était aussi. » (Entretien S2 et S3, 25 juin 2013.)

Les formations sont donc l'élément qui, selon elle, a le plus influencé ses opinions pédagogiques. Alors qu'elle semble avoir été, au départ, l'enseignante la moins

encline à adopter les nouvelles approches d'intervention proposées, nous remarquons néanmoins qu'elle a adopté l'essentiel du discours des responsables du projet lors de nos entretiens. Par exemple, elle insiste à plusieurs reprises sur l'importance d'évoluer dans son travail, et critique d'autres intervenants qui n'auraient pas évolué au fil de ces années.

Enseignante 2 (S3)

La seconde enseignante peut être décrite comme assez ouverte aux changements proposés. Elle a changé progressivement son approche générale, tout comme la première enseignante, pour se rapprocher de celle proposée par les responsables du projet et même l'adopter dans son discours. Elle a, elle aussi, trouvé difficile la conciliation avec l'éducatrice spécialisée en classe. Elle trouve important de travailler en équipe et de se parler quotidiennement afin de prendre des décisions communes, ce qui n'arrivait pas tout le temps à cause des horaires chargés.

Enseignante 2 : « Dans les groupes d'adaptation scolaire, c'est ultra important qu'il puisse y avoir une communication efficace entre les deux intervenants. Souvent, on n'avait juste pas le temps. On mettait des choses en place, on l'essayait quelque temps, pis on avait même pas le temps de faire le bilan (ça fonctionne-tu ou ça fonctionne pas? Faut-il qu'on réajuste?). Ça, c'était vraiment difficile, pour ma part. » (Entretien S2 et S3, 25 juin 2013.

L'insertion d'éducatrices en classe a donc été bénéfique, selon elle, pour ses élèves et pour elle-même. Au plan pédagogique, une deuxième présence dans la classe lui permettait d'organiser différemment sa gestion de classe, notamment en ayant la possibilité de laisser la classe un instant – par exemple : pour terminer une intervention individuelle ou pour aller téléphoner aux parents. En outre, cela lui procurait un sentiment de sécurité plus important dans sa classe.

Enseignante 2 : « Moi je fais ma tâche d'enseignante, mais je sais qu'il y a tout le temps quelqu'un en « back-up » [en soutien] qui est là, présente, pour venir soutenir ce que je fais. [...] Ça demeure que tu as une deuxième personne qui est présente pour soutenir ton enseignement. [...] Puis juste la présence physique d'une deuxième personne, [me permettrait de sortir des fois de la classe et de me dire : « je sors mais je ne laisse pas les élèves tout seuls]. » (Entretien S2 et S3, 25 juin 2013.)

En ce qui concerne la phase deux du processus d'innovation – les changements sur le plan pédagogique – S3 indique elle aussi avoir beaucoup cheminé au cours des trois dernières années. Elle a beaucoup apprécié les diverses formations reçues, notamment celles inspirées des travaux de Gordon Neufeld. Elle affirme même que c'est ce qui l'a fait le plus avancer comme professionnelle.

Enseignante 2 : « La formation Neufeld a été une révélation pour moi. J'ai adoré! [...] Ça te met un peu [face à toi-même]. C'est un miroir un peu cette formation là. Souvent, on terminait [la formation] avec une rétrospective de ce qu'on venait de voir. [On nous posait alors la question] : « toi, qu'est-ce que tu fais dans ces comportements là? Dans quel comportement [te reconnais-tu?] » Pis là je disais, genre : « oh mon dieu! Ça, je fais ça des fois. Oh boy! ça aussi... ». » (Entretien S2 et S3, 25 juin 2013.)

Elle expose son cheminement personnel à travers les trois années qu'a duré le processus d'innovation. Elle adopte, comme la première enseignante, le discours des responsables du projet lorsqu'elle discute des interventions à proscrire ou à adopter dans de nouvelles situations. Elle semble avoir bien intégré la nouvelle approche favorisée dans le processus d'innovation.

Enseignante 3 (S4)

La troisième enseignante s'est rapidement distinguée des autres intervenantes au plan des valeurs pédagogiques. Cette dernière semble avoir été, dès son arrivée dans l'équipe un an plus tôt, en phase avec les changements proposés. Contrairement à ses

collègues, elle n'a vécu aucun conflit avec l'éducatrice spécialisée de sa classe et ils ont même développé une forte complicité professionnelle.

Extrait du journal de bord : « *Le travail d'équipe avec S7 est très facile et souple. Elles ont même du plaisir ensemble. S4 avait peur de tomber sur une éducatrice avec laquelle elle ne s'entendrait pas. Mais c'est l'inverse qui est arrivé, et aujourd'hui, c'est de perdre cette éducatrice dont elle a peur. Une bonne équipe, selon elle, mène vers la réussite éducative.* » (Entretien informel avec S4, Journal de bord, 24 janvier 2013).

L'insertion d'une éducatrice en classe n'a donc pas représenté de difficulté particulière pour elle. Au contraire, la présence de S7 l'aidait dans son travail quotidien. Diplômée depuis peu en enseignement au préscolaire-primaire (classes ordinaires), S4 vivait déjà un grand changement en ayant accepté de prendre cette classe d'adaptation scolaire. L'apport de S7 lui apparaît comme essentiel au bon fonctionnement de son groupe.

En ce qui concerne ses croyances pédagogiques, elle avait déjà adopté celles proposées par les responsables du projet avant d'arriver dans ces classes. Elle est d'ailleurs décrite par d'autres comme incarnant bien ce qu'on désirait implanter comme changement depuis le début du processus. Son discours rejoint donc totalement celui des innovateurs.

Extrait du journal de bord : « *Le lien avec les élèves est très important pour S4. Il faut leur offrir une sorte d'amour inconditionnel. S'il n'y a pas de lien, l'intervention est impossible : c'est son principal outil de travail.* » (Entretien informel avec S4, 24 janvier 2013)

Éducatrice spécialisée 1 (S5)

La première éducatrice semble un peu déçue face aux différents changements qui ont été effectués. Elle trouve difficile de séparer les tâches en classe, se demande bien comment cela peut se faire équitablement et en respectant le rôle de chacun. Elle croit

que l'incorporation en classe des éducatrices a augmenté la tâche des éducatrices et réduit celle des enseignants. Elle émet peu de commentaires et ne se prononce pas au sujet du changement d'approche. Elle sent des divergences profondes entre les interventions proposées par les enseignantes et les siennes. Selon elle, l'expérience de chacun devrait être considérée dans la prise de décision, notamment lorsqu'il est question de trancher.

Éducatrice spécialisée 2 (S6)

La deuxième éducatrice exprime une appréciation nuancée des changements qui ont été effectués. Elle trouve bénéfique d'être en classe et de travailler davantage en prévention auprès des élèves. Lorsque la première phase du processus d'innovation s'est mise en place (ajout de nouvelles éducatrices et inclusion de celles-ci en classe), elle dit avoir vécu un choc : c'était déstabilisant et il fallait s'adapter. Elle a dû apprendre ce qu'était la prévention en contexte de classe, car c'était nouveau pour elle. Elle trouve aussi qu'elle est davantage débordée maintenant qu'avant, qu'elle n'a plus de temps libre pour planifier, organiser et réfléchir ses interventions. En outre, elle trouve difficile de partager l'intervention avec sa collègue enseignante.

Extrait du journal de bord : « Pour S6, il est difficile de s'entendre avec son enseignante sur les interventions à privilégier. Avant, chacun avait son intervention avec l'élève, dans un lieu et selon des motifs différents. Maintenant, il faudrait que ce soit une seule intervention unifiée, même provenant de deux personnes différentes. » (Conversation informelle avec S6, 19 juin 2013).

Des frictions – parfois assez importantes – avec sa collègue enseignante ont ponctué son année scolaire. Cela concernait surtout les décisions d'intervention et de gestion de classe, donc aussi les croyances éducatives qui différaient. Elle n'a pas du tout aimé la formation Neufeld. Elle a senti qu'on lui disait que ce n'était pas bien d'être strict et direct avec les élèves. De son côté, elle pense que c'est important de faire de la « drill » avec les élèves, d'être un peu « militaire » et que cela n'empêche pas de

tisser des liens forts avec les élèves. Elle se sent donc un peu opposée à la nouvelle vision proposée par les responsables du projet, lorsqu'appliquée unilatéralement. Le mieux serait, selon elle, « un amalgame de tout ça ».

Éducatrice spécialisée 3 (S7)

Nous avons eu peu d'échanges avec S7. Cette dernière nous a cependant accordé un entretien informel dans lequel nous avons trouvé le nécessaire pour la présente section. Il s'agit de sa première année dans les classes faisant l'objet de notre étude. Elle nous a indiqué que pour elle, l'insertion des éducatrices en classe a été une expérience positive. Ce fonctionnement était quand même nouveau à ses yeux, puisque dans les années antérieures elle ne l'avait jamais expérimenté. En revanche, sa relation particulièrement agréable avec sa collègue enseignante a facilité énormément les choses. Elles se comprenaient très bien et s'entendaient parfaitement sur les choix éducatifs.

En dépit de son implication personnelle, c'est l'enseignante à laquelle elle était associée qui menait la classe, planifiait les activités, et S7 la soutenait continuellement dans ses activités d'enseignement. Ensemble, elles fixaient les objectifs et élaboraient leur stratégie pour chacun des élèves. Fait à souligner, cette éducatrice parle toujours au « nous ».

Lorsqu'on lui demande ce qu'est la réussite de ses élèves, elle nous répond :

Extrait du journal de bord : « *C'est [qu'ils vivent] une amélioration. Pour nous, le comportement passait en premier, mais ensuite on souhaitait que l'enfant apprenne à lire. Pour certains, la réussite c'était qu'ils prennent un livre dans leurs mains, qu'ils acceptent de travailler. C'était de réussir à les rassurer suffisamment pour qu'ils aient du plaisir. [...] Le premier objectif, c'est de sécuriser : l'affectif d'abord (flatter les cheveux, etc.). Les élèves ont un besoin affectif : ils sont comme vides!* ». Entretien avec S7, 19 juin 2013.

Au plan des valeurs éducatives, S7 se dit complètement en accord avec sa collègue enseignante. Elle partage donc elle aussi les croyances des responsables du projet.

5.2.2 Les actions effectivement posées

Après les perceptions des acteurs, notre démarche de recherche nous mène maintenant vers la description des actions qui ont été effectivement posées, et observées dans le cadre de notre observation participante. Nous avons constitué trois regroupements afin de présenter les données de cette section de manière organisée : le partage des tâches au sein des équipes de travail, les méthodes d'enseignement et la gestion des situation de crise.

5.2.2.1 Le partage des tâches d'intervention et le travail d'équipe enseignant-éducateur

Chaque équipe ne travaillait pas de la même manière. On remarque cependant des similitudes sur le plan fondamental du partage des compétences : l'enseignant était le spécialiste de l'apprentissage et du cheminement scolaire des enfants, alors que l'éducateur spécialisé était spécialiste de la gestion de comportement et de l'intervention en situation de crise. Cela s'est ressenti particulièrement lors du partage des tâches en classe.

Dans la première équipe (S2 et S5), ce partage des tâches était assez bien défini. L'enseignante planifiait et animait toutes les périodes de classe de la journée, peu importe le type d'activité, et assurait la gestion de la classe. Elle préparait des activités d'apprentissage pour l'ensemble du groupe, ainsi que les diverses activités scolaires normales. L'éducatrice, pour sa part, prenait le relais et dirigeait le groupe lors des transitions entre la classe et les autres activités (récréations, cours d'anglais, dîner, etc.). Pendant les périodes d'enseignement, cette dernière intervenait auprès

des élèves pour les ramener à l'ordre ou pour appuyer l'enseignante dans ses interventions. Lorsque les élèves travaillaient individuellement, elle renvoyait généralement vers l'enseignante les élèves qui avaient des questions à propos de la matière scolaire. L'éducatrice s'occupait du système de gestion de comportement de la classe chaque jour, en attribuant des notes aux élèves après chaque période et en leur remettant de l'argent de classe lorsqu'ils le méritaient. Si un élève se faisait exclure de la classe, c'est l'éducatrice qui partait avec lui au local de retrait et qui se chargeait de l'occuper selon un protocole déjà établi par toute l'équipe.

Dans la deuxième équipe (S3 et S6), le partage des tâches était défini de la même manière, mais semblait moins respecté par les deux intervenantes. Ainsi, pendant les périodes de classe, l'éducatrice s'impliquait davantage dans l'aide aux élèves et assistait parfois l'enseignante dans son enseignement. À l'inverse, l'enseignante sortait plus souvent de classe pour une intervention individuelle, laissant la classe à l'éducatrice, et s'impliquait plus souvent dans la gestion des élèves en sortie de classe (allait les voir au local de retrait, discutait avec eux, etc.). Il lui arrivait également de garder des élèves difficiles pendant que le groupe était parti à un cours de spécialité avec l'éducatrice (éducation physique, anglais, musique). Mais elle a cessé de le faire en milieu d'année.

Dans la troisième équipe (S4 et S7), les choses étaient vécues différemment. L'enseignante planifiait elle aussi toutes les activités quotidiennes et pilotait le volet scolaire, mais elle en discutait régulièrement avec sa collègue qui l'aidait dans sa préparation quotidienne. Leur refus premier de nous accueillir dans leur classe ne nous a pas permis d'observer en détail leur partage des tâches en contexte d'enseignement. Cependant, nous en avons vu suffisamment pour affirmer que la gestion de classe était beaucoup plus partagée entre elles. Par exemple, l'enseignante terminait souvent ses interventions avec les élèves, même hors de la classe et même hors de ses périodes d'enseignement, ce que les autres enseignantes faisaient

beaucoup moins souvent. La gestion de comportement, ou le développement psychosocial des élèves, était assumée en collégialité par les deux intervenantes, qui se consultaient toujours pour prendre une décision ou orienter dans un certain sens l'intervention auprès d'un de leurs élèves.

La collaboration était donc assez inégale d'une équipe à l'autre. Dans la première équipe, les deux intervenantes étaient souvent d'accord sur les choix d'intervention à privilégier. Mais lorsqu'elles étaient en désaccord, c'est la décision de l'enseignante qui prévalait. Dans la deuxième équipe, elles étaient moins souvent en accord, mais acceptaient plus facilement la solution l'une de l'autre. Par contre l'éducatrice spécialisée ne respectait pas toujours les compromis et prenait des décisions sans consulter son enseignante. Dans la dernière équipe, les intervenantes se mettaient toujours d'accord pour le choix des interventions, et dérogeaient rarement de ce qu'elles avaient discuté. Si elles devaient improviser, elles se consultaient rapidement ou suivaient les différents protocoles qu'elles avaient établis. Elles étaient les seules à discuter toujours, en fin de journée, des événements de la journée. Le niveau de collaboration de chacune des équipes sera discuté plus amplement dans la prochaine section, qui sera consacrée à l'analyse des données.

Au mois de novembre, la direction organisa une réunion pour préciser le rôle de chacun et pour discuter des types de collaboration possibles en classe TC. C'est la coordonnatrice des services de l'adaptation scolaire de la commission scolaire qui est venue donner les orientations de la CS, et présenter des suggestions d'organisation de classe pour les intervenantes. À cette occasion particulière, nous avons remarqué des comportements d'ouverture différents chez chaque équipe de travail. Les intervenantes de la première équipe (S2 et S4) ont démontré des signes de fermeture face aux suggestions de la coordonnatrice (soupirs, rires, roulement des yeux, etc.). Celles de la deuxième équipe (S3 et S5) ont démontré davantage d'ouverture (yeux interrogateurs, hochements de tête, prise de note, etc.) mais ont exprimé des réserves

sur les chances de réussite des modèles suggérés. La troisième équipe semblait absorbée par le contenu de la présentation et chuchotait ensemble, l'air de comparer leur pratique à ce qui leur était présenté. Finalement, lorsqu'il leur a été suggéré de faire un retour quotidien sur les événements en fin de journée, les deux premières équipes se sont opposées à ce que ça se fasse après les heures d'école. La troisième, au contraire, a indiqué qu'elle le faisait déjà, prenant souvent jusqu'à une heure pour tout revoir.

5.2.2.2 Les méthodes pédagogiques

Les trois enseignantes utilisaient des approches d'enseignement variées avec les élèves, souvent issues de plusieurs courants pédagogiques. De manière générale, les enseignantes tenaient très peu d'activités de groupe, notamment à cause des difficultés d'interaction des élèves. Donc, dans l'ensemble, les enseignantes enseignaient toutes selon une approche individualisée, combinée à un enseignement magistral différencié selon les différents niveaux des élèves de chaque classe et respectant le calendrier scolaire ordinaire.

D'abord, précisons que la disposition physique était, dans l'ensemble, semblable dans les trois classes, même si l'utilisation qui en était faite pouvait être différente. Dans chaque classe, on retrouvait les bureaux des élèves alignés en direction d'un tableau, un coin de retrait avec coussins ainsi qu'un coin de travail en retrait, tous deux derrière des paravents. En outre, on retrouvait deux bureaux pour l'enseignante et l'éducatrice, une table d'ordinateurs et au moins une table pour des travaux d'équipe.

Des routines stables étaient un autre élément de ressemblance entre les trois classes. Toutes les trois avaient des routines bien établies en fonction du moment de la journée, du type d'activité ou du lieu où l'élève se trouve. Les transitions et les moments de vie communs entre les trois classes (arrivée du matin, récréations, etc.)

étaient elles aussi particulièrement routinières et bien surveillées. Des différences ont été remarquées surtout en lien avec le niveau académique et l'âge des élèves de chaque classe. Les plus vieux avaient davantage de liberté en classe et hors de la classe, alors que les plus petits étaient surveillés plus étroitement. Leurs périodes de lecture et de travail autonome étaient plus longues que les plus jeunes.

Dans la classe de S2 et S5, une classe d'élèves de niveau moyen deuxième cycle, l'enseignante faisait surtout de l'enseignement magistral suivi d'exercices individuels. Elle utilisait généralement une séquence d'enseignement de type : 1. activation des connaissances antérieures, 2. explication de la nouvelle notion, 3. exercices en groupe au tableau, 4. exercices individuels et 5. correction en groupe des exercices individuels. Parfois elle prenait la moitié des élèves autour de sa grande table pour animer des ateliers en petit groupe et l'éducatrice surveillait le reste du groupe qui faisait du travail autonome. Les élèves de son groupe étaient de plusieurs niveaux différents : 2^e, 3^e, 4^e et 5^e année en mathématique; 3^e, 4^e et 5^e année en français. Chaque élève avait donc un cahier d'activités qui pouvait être différent selon son niveau académique. Elle indiquait alors une tâche différente à effectuer pour chaque année scolaire. Lorsqu'elle donnait des évaluations de type « jogging mathématique » et dictée, elle le faisait en plusieurs parties pour chaque niveau scolaire.

En ce qui concerne la gestion de classe, S2 utilisait d'abord deux systèmes d'émulation, s'inspirant d'une vision comportementaliste de l'intervention. Le premier, à chaque période, était l'octroi de points de bonne conduite permettant, au-delà d'un certain seuil, de participer à la période « récompense » à la fin de chaque journée (période de jeu). Le deuxième était l'accumulation d'argent de classe afin d'éventuellement pouvoir acheter des « privilèges », c'est-à-dire des récompenses matérielles (des bonbons, des jouets, etc.) ou affectives (manger avec son enseignante, avec un ami, jouer avec une autre classe à la récréation, etc.). Le premier

suit donc un principe de punition (perte de points – ne pas pouvoir participer à la période de jeux) et récompense (gain de points – participation à la période de jeux). Le deuxième suit plutôt uniquement le principe de récompense (gain d'argent – possibilité d'acheter des récompenses) sans punition (pas de gain d'argent – rien de changé). Ensuite, notons que les élèves avaient peu de liberté d'action en classe. Ils ne pouvaient pas circuler librement dans la classe, parler hors des moments autorisés et faire autre chose que la tâche demandée. De plus leurs bureaux devaient toujours être soigneusement rangés et ordonnés. S2 et S5 utilisaient abondamment l'ironie et l'humour en classe, lors de l'intervention mais également dans leurs discussions entre elles (que les élèves pouvaient entendre).

Dans la classe de S3 et S6, une classe d'élèves de niveau moyen troisième cycle, l'enseignante faisait davantage d'activités dirigées et de travaux d'équipe. Elle utilisait généralement la même séquence que S2, mais faisait davantage d'enseignement en sous-groupe. Les élèves de cette classe étaient de trois niveaux différents (4^e, 5^e et 6^e année). Les élèves les plus avancés faisaient souvent leurs tâches de manière autonome, en demandant de l'aide au besoin, pendant que l'enseignante travaillait avec un groupe d'élèves moins avancés. Les travaux de chaque élève étaient différents, toujours selon leur niveau. Le rythme d'apprentissage et de réalisation des activités était plutôt tranquille, sans empressement ou pression, et les intervenantes étaient toujours disponibles pour répondre aux questions des élèves.

S3 pratiquait une gestion de classe plutôt libertaire. C'est-à-dire qu'elle n'exigeait pas le silence absolu et acceptait la spontanéité des élèves lors d'activités d'enseignement animées. De même lors du travail individuel, les élèves pouvaient circuler plus ou moins librement en classe tant qu'ils étaient concentrés sur leur tâche. S6 pouvait également répondre aux demandes des élèves lorsque S3 était en animation. On retrouvait dans cette classe le même système d'émulation que dans la première classe, soit l'octroi, à chaque période, de points de bonne conduite permettant, au-delà d'un

certain seuil, de participer à la période « récompense » à la fin de chaque journée (période de jeu). Cependant il n'y avait pas de système d'argent de classe permettant aux élèves d'acheter des récompenses.

Concernant la classe de S4 et S7, nous ne pouvons malheureusement pas décrire la pédagogie qui y était pratiquée à cause d'un manque important de données à cet effet. Les intervenantes de cette classe ont signifié, après quelques présences en classe, un inconfort face à notre projet d'observation. Nous avons donc préféré nous retirer dès cet instant pour ne pas compromettre notre lien avec ces dernières, et n'avons pas pu collecter des données les concernant.

5.2.2.3 La gestion de crise

Le concept de « crise » se rapporte, dans le milieu à l'étude, à l'ensemble des situations lors desquelles un élève refuse d'obtempérer aux demandes des adultes et adopte des comportements agressifs – verbaux et physiques – ou de détresse psychologique – pleurs, cris, etc. Compromettant immédiatement le cours normal des activités didactiques, ces situations suscitent chez nos sujets un questionnement particulier qui nous a amené à en traiter de manière distincte de la pédagogie.

En effet, les crises d'élèves survenaient quotidiennement dans les classes étudiées. Les éducatrices spécialisées les prenaient en charge la majorité du temps, pendant que les enseignantes continuaient leurs activités avec le reste des élèves de leur groupe. La gestion de ces situations se ressemblait beaucoup entre les classes de deuxième et troisième cycle alors que l'équipe de la classe de premier cycle semblait faire légèrement différent. Mais nous ne parlerons que des deux premières classes car un manque de données ne nous permet pas de nous avancer à propos des approches utilisées dans la troisième.

Dans les classes de S2 et S5, au deuxième cycle, et de S3 et S6, au troisième cycle, les intervenantes débutaient leur intervention en classe par un appel verbal auprès de l'élève pour qu'il se conforme ou qu'il reprenne la tâche qu'il avait interrompue. Par la suite, elles proposaient à l'élève des objets – des petits jouets pour occuper les mains, des coquilles antibruit pour les oreilles, etc. – qui puissent l'amener à reprendre ses activités, ou encore des activités lui permettant de se changer les idées un instant – aller sauter à la corde à danser dans le corridor, aller discuter avec l'éducatrice à l'extérieur. Elles proposaient ensuite à l'élève de se retirer quelques minutes dans un « coin retrait » de la classe, où il pouvait s'étendre dans les coussins sans faire de bruit. Finalement, les intervenantes demandaient à l'élève de sortir de la classe et d'aller au local de retrait. L'éducatrice l'y emmenait au besoin. Rendu au local de retrait, l'élève pouvait se défouler à sa guise dans les coussins et faire autant de bruit qu'il le désirait. Dernière étape de la séquence d'intervention, si l'élève était violent envers un adulte ou qu'il posait des gestes menaçant sa propre sécurité, les éducatrices l'immobilisaient jusqu'à ce qu'il cesse de se débattre et qu'il affirme qu'il se conformerait.

Les intervenantes des deux classes concernées appliquaient une conséquence (punition) à partir du moment où l'élève était retiré de la classe, c'est-à-dire qu'à tout moment précédant ce retrait, l'élève pouvait reprendre le cours de sa journée sans avoir à effectuer de tâche punitive. Mais si les intervenantes le sortaient de classe, il devait effectuer une tâche avant de revenir en classe. Cette tâche consistait souvent en la reprise des activités manquées en classe, une lettre d'excuses, ou encore une feuille de questions à propos des événements de la crise – appelée « réflexion » - auxquelles l'élève devait répondre.

Bien qu'elles n'aient été vécues qu'à quatre reprises (selon nos observations), les crises violentes semblent néanmoins occuper une place importante au sein des préoccupations des intervenantes. À ce sujet, une situation de crise au cours de

l'année a particulièrement attiré notre attention parce qu'elle a suscité beaucoup d'émoi chez les intervenants. À cette occasion, plusieurs intervenants sont intervenus physiquement pour immobiliser un élève : la directrice adjointe, l'enseignant d'éducation physique, les éducatrices spécialisées et deux enseignantes. L'école a par la suite communiqué avec les centres jeunesse pour que leurs agents viennent chercher l'enfant. Voyant que ces derniers n'arrivaient pas, l'école a finalement appelé les policiers. Ceux-ci ont ramené l'enfant à son centre d'accueil.

Suite à l'événement, une éducatrice a quitté temporairement ses fonctions pour une blessure corporelle liée aux interventions physiques de cette journée. Les autres intervenantes ont parlé de l'événement pendant plusieurs semaines et ont débattu de manière informelle à propos des décisions qui avaient été prises lors de cette journée. Un « débriefing » a été effectué une semaine suivant l'événement, soit à la rencontre d'équipe la plus près. Cependant, nous n'avons pas constaté de protocole établi de « débriefing » à la suite de toute situation de crise violente. À cette école, ces situations semblent donc être gérées à la pièce, soit sans procédure déterminée à l'avance.

5.3 Analyse

Dans cette dernière section, le cas étudié sera analysé à partir des différents enjeux identifiés dans les premiers chapitres de notre mémoire : l'intégration scolaire, la diversité et la complexité des profils d'élèves en classe de troubles du comportement, les différents acteurs du milieu et la collaboration, les défis de l'enseignement (triangle pédagogique, savoirs enseignés et pratiques pédagogiques) et l'innovation en milieu scolaire.

5.3.1 L'intégration scolaire : entre inclusion et exclusion

La question de l'intégration scolaire et sociale, telle que présentée dans la problématique, reste au cœur du modèle de classe spéciale intégrée pour élèves ayant des troubles du comportement. À mi-chemin entre inclusion et exclusion, ce genre de classe a-t-elle les caractéristiques nécessaires pour réintégrer les élèves qui y sont admis? Ou vise-t-elle plutôt à minimiser l'exclusion scolaire des élèves par une inclusion sociale? En effet, le taux de réintégration des élèves des classes étudiées (une seule tentative au cours de l'année de l'étude) indique que celle-ci demeure dans les objectifs de l'école, sans toutefois être une réalité avec laquelle on compose quotidiennement.

Les enseignants manifestent pourtant la préoccupation de maintenir le rythme de la classe ordinaire afin, notamment, de permettre aux élèves n'ayant pas de difficultés d'apprentissage de ne pas prendre de retard scolaire. Ils sont sensibles aux manifestations d'une volonté de réintégrer leur école de la part de leurs élèves, car cela pourrait devenir un puissant levier d'intervention et constituer un point de départ vers une possible démarche. Mais cela ne peut vraisemblablement s'observer que chez les élèves plus âgés, qui ont conscience de leur propre situation et de celle à laquelle ils pourraient aspirer. Chez les élèves plus jeunes, les problématiques à l'origine d'un placement en classe spéciale nous sont apparues comme plus profondes et moins stabilisées. Ces enfants sont en outre peu conscients des difficultés qu'ils traversent et des répercussions que cela pourra avoir sur leur trajectoire de vie.

Cette apparente contradiction entre les vœux de réintégration des élèves ayant des difficultés de comportement, et la réalité, nous fait donc pencher davantage vers notre deuxième énoncé concernant les visées réelles de ce type de classe : ces classes visent principalement à minimiser l'exclusion scolaire des élèves par une intégration sociale au sein d'une école ordinaire. Cela prend notamment la forme d'une participation des

classes aux activités annuelles de l'école – telles les spectacles de musique, les journées spéciales ou les tournois sportifs – ou de cours d'éducation physique en tandem avec un groupe d'élèves du même niveau académique. Comme plusieurs auteurs l'ont régulièrement souligné, réintégrer des élèves ayant des difficultés d'adaptation en classe ordinaire demande une planification détaillée et des protocoles bien établis (Rousseau et al., 2014; Goupil et Boutin, 1983).

5.3.2 La diversité et la complexité des problématiques des élèves identifiés comme ayant des « troubles du comportement » : les impacts sur le travail enseignant

L'analyse des données indique une grande préoccupation de la part des intervenants quant à la diversité et la complexité des problématiques que présentent les élèves au sein de leurs classes. Cette préoccupation, partagée par l'ensemble des acteurs de terrain, semble entraîner des conséquences importantes chez les enseignantes, pour qui la planification d'activités adaptées aux besoins et capacités de leurs élèves est compromise par ces variations de la clientèle d'élèves.

En effet, des profils d'élèves différents devraient entraîner une différenciation pédagogique conséquente, et la nature des problèmes des élèves orienter naturellement l'adaptation des interventions pédagogiques. Mais la nature transitoire des troubles du comportement, ainsi que la grande diversité des troubles ou déficits pouvant en être à l'origine (Brown, 1985) semblent rendre assez complexe la tâche de l'enseignant qui désire offrir à chaque élève un parcours rééducatif différencié. Les acteurs de terrain du cas étudié, devant ce défi en apparence considérable, ont plutôt adopté une approche classique et non individualiste de l'enseignement, préférant tenir une planification semblable à la classe ordinaire tout en accordant davantage de temps à chaque élève qu'ils n'auraient pu le faire en grand groupe. Il semble en effet

que tant de différences entre les problématiques des élèves poussent les enseignantes à uniformiser leur didactique tout en adaptant au meilleur d'elles-mêmes leur réponse face aux problèmes de chaque élève. La différenciation pédagogique, dont on s'attendrait à ce qu'elle soit mise en pratique bien davantage dans ce genre de milieu que dans les classes ordinaires, est finalement très peu présente dans l'enseignement que nous avons pu observer. C'est dans la relation établie avec chacun des élèves qu'il y a le plus de différenciation, chaque lien prenant une couleur différente selon la personnalité et les besoins de chacun.

En outre, les enseignantes perçoivent leurs élèves comme présentant des problématiques de plus en plus complexes, les forçant à ajouter des dimensions à leur intervention. Elles dénoncent unanimement un manque criant d'évaluation et de suivi en psychologie et en pédopsychiatrie pour l'ensemble de leurs élèves, qui n'ont pour la majorité aucun diagnostic clair. Selon ces enseignantes, les difficultés des élèves ont bien souvent leur source dans l'univers familial, et elles doivent composer avec cette limite naturelle de leur travail. Mais au-delà de cette limite, elles sont d'avis que des soins plus spécifiques pourraient être offerts à leurs élèves et leur famille – soins qu'elles ne peuvent pas prodiguer elles-mêmes dans le cadre de leurs fonctions et qualifications. Les enseignantes de l'étude démontrent une grande lassitude face à la complexité des dossiers de leurs élèves, complexité qu'elles arrivent difficilement à traduire en contexte pédagogique et face à laquelle elles se sentent impuissantes et seules.

Enfin, ces observations soulèvent des questionnements sémantiques à propos de l'expression « troubles du comportement », adoptée par la communauté scolaire depuis quelques décennies pour catégoriser certains élèves en difficulté à l'école et organiser des services adaptés. Rappelons en effet que ce qualificatif, octroyé d'ailleurs de manière hautement subjective, recèle en réalité de nombreuses problématiques auxquelles la psychiatrie et la psychologie ont déjà fourni des

explications qui permettent de les comprendre. Mais puisque ces explications ne sont pas accessibles pour le personnel scolaire, cette appellation pousse plutôt les acteurs à aborder les difficultés des élèves du point de vue du comportement observable et non des problématiques sous-jacentes, qu'on n'arrive pas de toute façon à saisir. Se produit alors une sorte de glissement entre l'apparente utilité administrative de ce qualificatif – afin, par exemple, de mieux coordonner les ressources nécessaires pour faire face à des élèves plus difficiles –, vers le développement d'une connotation clinique décrivant la situation de l'enfant. Au final, ce concept relativement nouveau apparaît donc comme une sorte d'amalgame sémantique, qui veut tout et rien dire à la fois, et cela a forcément des impacts sur le terrain de l'intervention. Cette constatation mériterait certainement d'être scrutée à la loupe indépendamment de cette étude, mais nous nous devions de la soulever dans le présent chapitre compte tenu des confusions qui pourraient en découler.

5.3.3 L'absence de professionnels en soutien aux intervenants de terrain

Les acteurs sont nombreux dans le modèle de classe spéciale intégrée pour élèves ayant des difficultés de comportement. Nous avons cependant observé l'absence presque totale de professionnels en soutien aux enseignantes et aux éducatrices des classes étudiées. En effet, il n'y a qu'un seul service intégré à ces classes, soit la psychologie à raison d'une demi-journée par semaine par classe. Et le mandat du psychologue ne contient pas de présence auprès des élèves, mais uniquement du suivi de dossiers, des évaluations et une présence aux réunions. Non seulement les élèves ne bénéficient pas de services psychologiques, mais également les enseignantes ont-elles très peu de soutien professionnel pour faire face aux nombreux défis d'intervention qu'elles rencontrent. Cette situation semble avoir des impacts directs sur le sentiment de compétence des enseignantes, qui sont constamment confrontées aux limites de leurs qualifications et de leurs compétences. La présence d'un

psychologue permettrait non seulement à l'école d'ajouter une dimension thérapeutique à son programme, mais également de pallier aux besoins de compréhension et d'analyse psychologique des enseignantes.

En outre, selon notre analyse, de nombreux jeunes élèves arrivent dans les classes de troubles du comportement parce qu'ils présentent des problématiques complexes auxquelles les intervenants de l'école ordinaire n'arrivaient pas à répondre, sans toutefois que les troubles sous-jacents à celles-ci soient identifiés. La majorité de ces élèves présentent donc, selon les intervenants du milieu rencontrés, des signes de troubles non diagnostiqués – les plus souvent évoqués sont les troubles psychopathologiques, les troubles du développement moteur ou langagier. Une disponibilité effective de professionnels des différents domaines de la santé reliés à ces problématiques pourrait, à tout le moins, permettre de clarifier la situation de ces enfants et stopper les spéculations de la part des intervenants de terrain.

5.3.4 Le travail d'équipe enseignant-éducateur : une nécessaire collaboration

Les principaux changements apportés dans le milieu étudié concernaient l'insertion d'un éducateur spécialisé à temps plein dans les classes. Et au-delà de la résistance au changement, il semble que plusieurs éléments rendent cette collaboration forcée, entre les enseignants et les éducateurs, plutôt difficile.

1. Le statut de chacun

D'abord, le statut de l'enseignant, tel que défini par la *Loi québécoise sur l'instruction publique* et les différents règlements officiels au sujet de la profession, est déterminé à partir du principe qu'il est le seul responsable de ses élèves et entièrement maître des choix pédagogiques qui prévalent dans sa classe. Il est d'ailleurs le seul acteur de l'école, en plus de la direction d'établissement, dont la loi fixe les droits et responsabilités. Le texte de loi affirme donc clairement la primauté

de l'enseignant dans le travail pédagogique, et les autres intervenants sont décrits dans le régime pédagogique comme gravitant autour de lui et de l'élève, en fonction des besoins de chaque milieu. Le « triangle pédagogique », modèle traditionnel interrelationnel entre l'enseignant, l'élève et les savoirs, apparaît donc comme la base théorique, le paradigme sur lequel l'ensemble du système scolaire québécois est bâti.

L'insertion d'un éducateur spécialisé en classe bouscule donc d'emblée non seulement le modèle pédagogique traditionnel de la classe, mais plus largement un principe fondamental à l'origine de notre système scolaire et de l'organisation scolaire – et donc, par ricochet, l'ensemble du système. La responsabilité légale de l'enseignant demeure en effet la même qu'il travaille ou non en équipe. Par contre, le travail d'équipe exige de sa part qu'il partage une partie des pouvoirs qu'il détient, notamment auprès de ses élèves et de leur environnement pédagogique, et de renoncer à un certain contrôle. Une contradiction profonde s'installe donc, entre, d'une part, l'imputabilité de l'enseignant face à la réussite de ses élèves, et, d'autre part, un moins grand contrôle sur l'environnement pédagogique de ses élèves. Si bien que l'école doit intervenir auprès de ses équipes pour instaurer une hiérarchie fonctionnelle sensée répondre à cette confusion des rôles.

2. Les perceptions et les valeurs de chacun

Ensuite, compte tenu de la nature hautement subjective de l'intervention éducative, celle-ci ne peut être exercée par deux individus sans que des différences apparaissent. Pour que cette intervention atteigne des objectifs ciblés – en l'occurrence le développement intellectuel et socio-affectif de l'enfant – elle doit donc faire l'objet d'une collaboration entre les différents acteurs. Cela devrait en principe leur permettre d'atténuer les différences qui, autrement, favoriseraient la construction d'intentions éducatives contradictoires.

Cette collaboration est néanmoins sensible à l'effet que peut avoir les différences de valeurs de chacun des individus sur leurs intentions éducatives. Les savoirs essentiels enseignés à l'école, ou les contenus didactiques, sont extrêmement bien documentés et uniformes peu importe où l'on se trouve dans la société. En contrepartie, l'enseignement des relations humaines, d'habiletés sociales et affectives saines est peu uniforme et ne fait pas l'objet d'un programme unique. En dépit de certaines tentatives de programmer les comportements attendus sous forme de référentiel, les habiletés sociales relèvent trop de la culture au sein de laquelle elles sont élaborées, et peuvent varier énormément d'un groupe culturel à l'autre. Cet enseignement peut donc être influencé par plusieurs courants idéologiques différents, selon l'individu qui en est responsable. L'ordre relatif actuel provient de ce que l'enseignant est le seul maître dans sa classe, et peut ainsi imposer les valeurs qu'il a choisies au nom du déploiement de sa pédagogie. Et ce, même si ses influences idéologiques sont différentes de celles de ses collègues, voire même de ses supérieurs.

Revenant à la collaboration éducative entre les enseignantes et les éducatrices de cette étude, nous constatons que ces différences de valeurs – couplées au lien semi-hiérarchique qui unit ces dernières – prennent une importance capitale dans l'établissement d'un système de classe sain. Les différences de valeurs éducatives entre les enseignantes et les éducatrices ressortent fortement du milieu étudié surtout du fait qu'elles doivent partager le même espace éducatif. Alors qu'auparavant chacune possédait son espace d'intervention distinct, bénéficiant d'une certaine liberté de penser, maintenant, l'espace devient commun et les valeurs ont plus de chance de s'entrechoquer.

3. La collaboration à différents niveaux

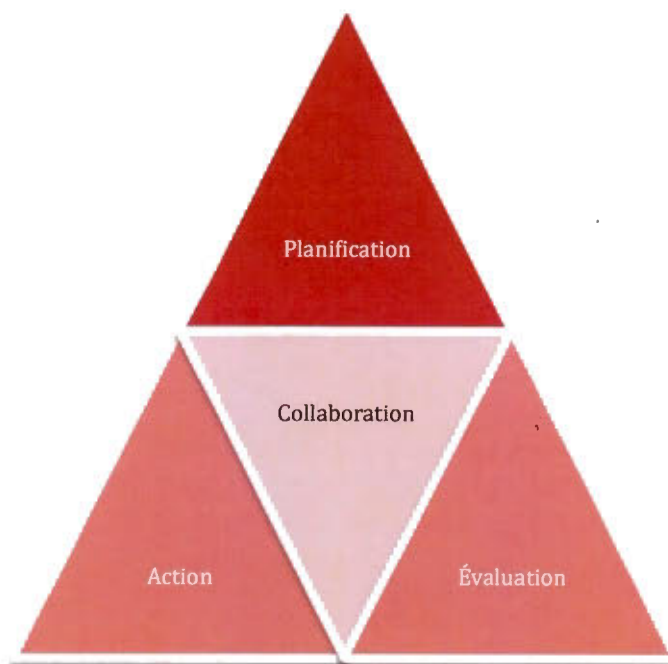
On ne peut passer à côté d'une analyse des différents niveaux de l'intervention pour lesquels la collaboration est requise. Partant de l'élève, ces différents niveaux pourraient prendre la forme du triptyque : planification / action / évaluation.

D'abord, la planification des activités de la classe requiert une certaine collaboration de la part des deux intervenantes, bien que l'enseignante en soit la responsable. Plusieurs activités ont donc été planifiées en équipe afin que chacun puisse y jouer un rôle, et ainsi maximiser l'expérience éducative des élèves. La planification du matériel, la préparation des locaux et des outils nécessaires à la tenue de ces activités peut donner lieu à une collaboration différente selon les équipes de travail.

Ensuite, l'animation, l'intervention et la gestion des activités quotidiennes sont les domaines de l'action pédagogique où on peut retrouver de la collaboration entre les deux intervenantes. C'est probablement sur ce niveau que les intervenantes de l'étude ont le plus collaboré.

Finalement, l'évaluation des élèves et des situations didactiques, et celle, *a posteriori*, des interventions effectuées, constituent le troisième niveau de collaboration observé. Celui-ci concerne notamment la réflexion à propos des plans d'intervention des élèves, leur orientation et la mise en place de moyens adaptés à leur réussite, ainsi que les discussions pouvant être tenues en fin de journée afin de revoir les situations de la journée et les interventions effectuées afin d'en évaluer la réussite et de les réajuster. À ce titre, les équipes avaient des pratiques diamétralement opposées.

Figure 4 : Les différents niveaux de collaboration



4. La réponse des équipes étudiées face au défi de collaboration

Finalement, il y a lieu d'analyser la réponse des différentes équipes de travail face à ce défi de collaboration. Celle-ci fut en effet plutôt paradoxale.

D'un côté les acteurs remarquent les différences qui les distinguent, notamment la formation initiale de chacun et les valeurs et intentions qui la sous-tendent. Ils tentent alors naturellement de partager les tâches en fonction de ces distinctions, de manière à reconnaître l'expertise de chacun dans la gestion quotidienne des activités. De l'autre, ils se rendent compte que les divergences au plan des intentions éducatives et des valeurs d'intervention sont grandes et ne permettent pas de partager équitablement le travail pédagogique. Leur expérience démontre que chacun ne peut, de manière parallèle, prendre des décisions sans que celles-ci aient des impacts sur le

travail de l'autre. Il semble donc que le travail pédagogique ne se sépare pas aisément entre nos deux intervenants, à la manière d'un travail à la chaîne, parce que l'intention de chacun derrière les gestes qu'il pose peut être fort différente.

Deux voies de solution ont été ici naturellement empruntées par les équipes de travail pour organiser le travail éducatif : 1) la hiérarchisation, soit la subordination claire et nette de l'enseignant sur l'éducateur, au risque de devoir l'encadrer de l'extérieur; et 2) la concertation, soit le dialogue constant entre les deux intervenants, de manière à se trouver des intentions communes et à connaître étroitement celles de l'autre. Il s'adonne que nos trois équipes de travail ont toutes suivi l'une ou l'autre de ces voies, ou les deux à la fois, ce qui nous permet aujourd'hui de dresser un portrait diversifié des solutions trouvées sur le terrain au problème de travail d'équipe enseignant-éducateur.

Dans le cas de la première classe, une seule voie a été empruntée : celle de subordonner entièrement l'éducatrice spécialisée à l'enseignante. Cette dernière dirigeait donc clairement toutes les actions et assumait toutes les décisions concernant sa classe et ses élèves. L'éducatrice appliquait les volontés de l'enseignante et la suivait dans les choix qu'elle faisait de manière à assumer une cohérence et une constance exemplaire. Cependant, elle ne partageait pas ses doutes ou ne s'affirmait pas directement lorsqu'elle était en désaccord avec les décisions de sa collègue. Cela a donné lieu à une accumulation d'insatisfactions non exprimées, certains conflits profonds entre les deux intervenantes qui agissaient pourtant de concert face aux élèves. L'intervention régulière de la direction était donc nécessaire pour dénouer les conflits qui apparaissaient régulièrement.

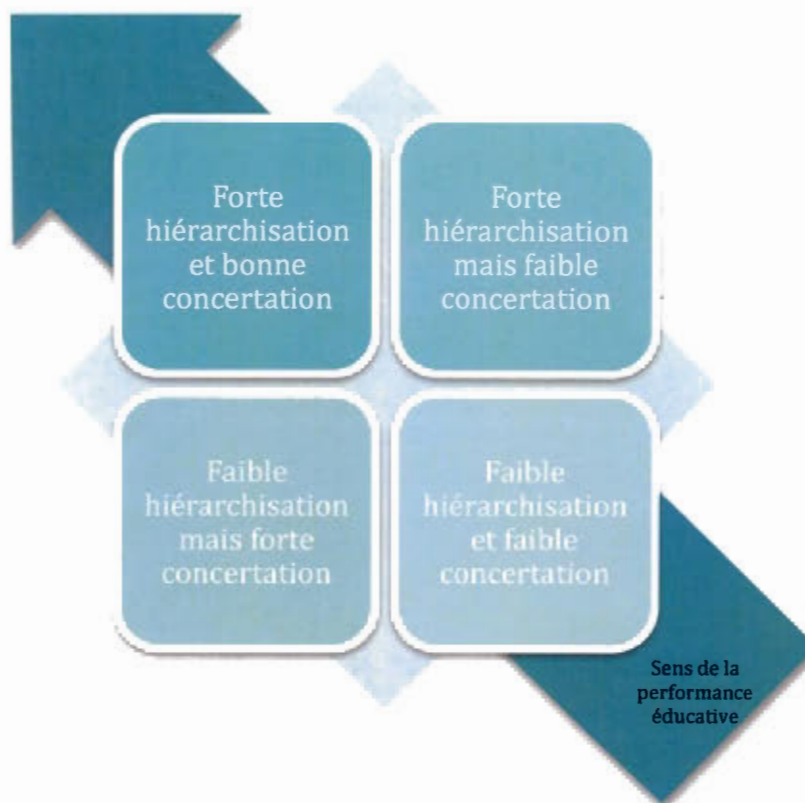
Dans la deuxième équipe de travail, c'est la voie du dialogue qui a été préconisée. Les intervenantes discutaient donc régulièrement de leurs choix d'interventions et de leurs valeurs, tentant de trouver des voies communes. Cependant, l'éducatrice ne se sentait

pas subordonnée à l'enseignante, ce qui fait qu'elle n'appliquait pas toujours les décisions concertées et, en cas de désaccord, n'acceptait pas toujours de se soumettre à la décision de l'enseignante. Des conflits sont alors apparus non pas seulement à propos des valeurs d'intervention et des intentions éducatives de chacune, mais plutôt à propos du manque de constance et de cohérence entre elles au quotidien.

Dans la troisième équipe, les deux voies ont été empruntées. Il était donc entendu que c'était l'enseignante qui dirigeait la classe, planifiait et pilotait les activités et prenait les décisions finales concernant ses élèves. Cependant, les deux intervenantes dialoguaient constamment au sujet de leurs élèves et de leurs choix pédagogiques : autant au fil de la journée et des activités que sur l'heure de dîner ou après l'école. Elles n'éprouvaient aucune frustration l'une envers l'autre, ni sur le plan des intentions et des valeurs éducatives que sur le plan de la constance et de la cohérence. La supervision n'était pas nécessaire auprès de cette équipe, car elles réglaient elles-mêmes leurs différents immédiatement lorsqu'ils se produisaient.

Cette analyse de cas nous amène à identifier deux éléments clés apparaissant comme majeurs dans le travail d'équipe enseignant/éducateur spécialisé en classe-spéciale : la hiérarchisation et la concertation. Non seulement ces deux éléments semblent être au cœur du travail d'équipe enseignant/éducateur spécialisé, mais également ces derniers apparaissent-ils tous deux comme reliés à la réussite éducative. D'une part, le niveau de hiérarchisation semble davantage relié à la cohérence et l'efficacité d'intervention entre les deux acteurs; d'autre part, le niveau de concertation semble davantage relié à la collaboration et à la bonne entente, toujours entre ces deux derniers. Plus le niveau de chacun de ces éléments clés est élevé, mieux semble réussir le travail d'équipe enseignant/éducateur.

Figure 5 : Travail d'équipe enseignant / éducateur spécialisé : les deux éléments clés.



Il faut rappeler que la collaboration est un exercice exigeant, particulièrement dans le contexte de l'intervention pédagogique où chaque action éducative ne peut être effectuée indépendamment du système dans lequel elle prend forme.

5.3.5 La remise en question du modèle de triangle pédagogique dans la classe.

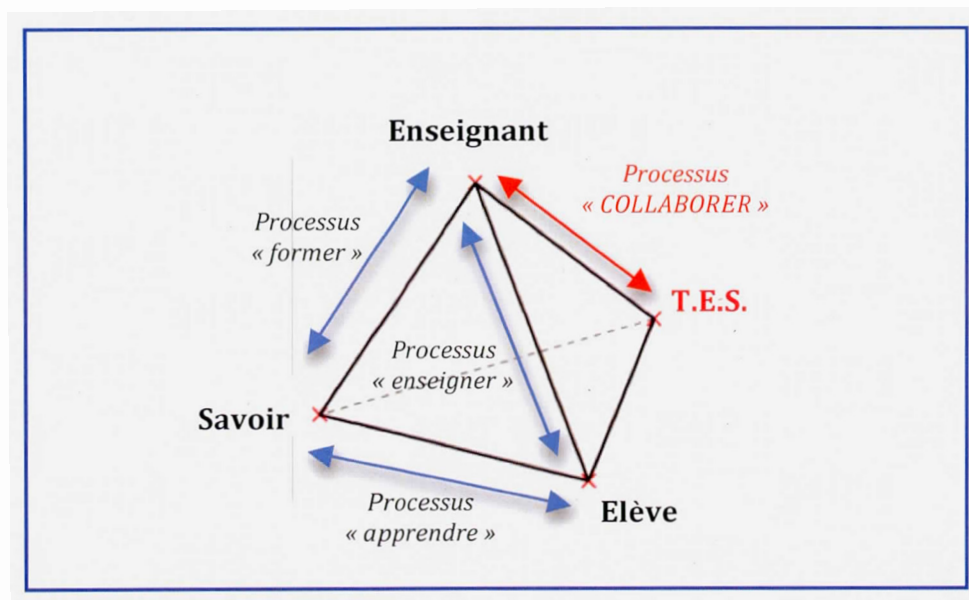
L'ajout d'un autre intervenant dans la classe, au demeurant non-enseignant, ne manque pas de bouleverser l'équilibre théorique du triangle pédagogique. Cela force les enseignants à ajouter une nouvelle variable au modèle, dont les relations entre les

pôles déjà en place sont fortement altérées. En conséquence, soit nous modifions le modèle de Houssaye (1992) afin de former un prisme triangulaire – auquel cas il devient essentiel que ce deuxième intervenant ait lui aussi une relation avec le savoir enseigné; soit nous ouvrons la porte à un nouveau modèle théorique, qui pourrait mieux expliquer ce genre de situation pédagogique.

5.3.5.1 Vers un modèle en trois dimensions.

Le modèle triangulaire de Houssaye (1992) comprend trois pôles dont l'interaction peut représenter les trois actions qui se produisent en classe : enseigner, former et apprendre. Dans cette logique, l'enseignant modèle l'enfant dans son apprentissage et modélise les savoirs pour lui faciliter la tâche, tandis que l'élève « apprend à apprendre ». Mais dans le contexte de notre étude, un nouveau pôle s'immisce dans l'équation et force l'interaction, lui aussi, avec les autres. Ce troisième individu génère des influences sur le rapport de l'enfant avec le savoir, puisqu'il intervient au cours du processus d'apprentissage, ainsi que sur le rapport de l'enfant avec le maître, puisqu'il incarne lui aussi ce rôle significatif d'autorité. Mais la plus grande nouveauté demeure la relation entre l'enseignant et ce nouvel individu, décideur lui aussi. Et cela génère, somme toute, de nombreuses préoccupations pour l'enseignant. Nous appellerons temporairement cette nouvelle interaction : « collaborer ».

Figure 6 : Modèle de triangle pédagogique en 3D



A priori, l'éducateur spécialisé n'entretient pas de rapports avec le savoir de la situation didactique; il n'est pas pédagogue. Ses mandats, tel qu'explicités aux acteurs de l'étude par leurs administrateurs au cours de notre observation, seraient de soutenir l'enseignant dans son processus d'enseignement et l'élève dans son processus d'apprentissage – par exemple, les habiletés sociales. Mais quelles formes ce « soutien » prend-il dans la réalité? L'éducateur peut-il, par exemple, se soustraire de sa propre conception du savoir lorsqu'il intervient en situation d'apprentissage des élèves?

Sa présence en classe semble en effet influencer le travail de l'enseignant, qui peut l'impliquer ou non dans sa pédagogie, mais doit néanmoins composer avec sa présence. Sa relation et son lien avec celui-ci prennent donc une importance capitale dans la réussite éducative, et il ne peut l'ignorer sans en assumer les conséquences.

C'est ainsi que dans les classes que nous avons étudiées, les enseignantes ont toutes intégré leur éducatrice à des niveaux divers au sein de leur animation. La négation de leur présence était de toute façon impossible, et ce, malgré leur discrétion, puisque les élèves communiquaient avec elles continuellement. Elles ont également dû entretenir leur lien avec celle-ci tout au long de l'année – avec des niveaux de réussite variés – et dialoguer continuellement à propos de leurs choix d'intervention, afin d'assurer une cohérence et une concertation fonctionnelle.

5.3.5.2 Vers un nouveau modèle de triangle pédagogique

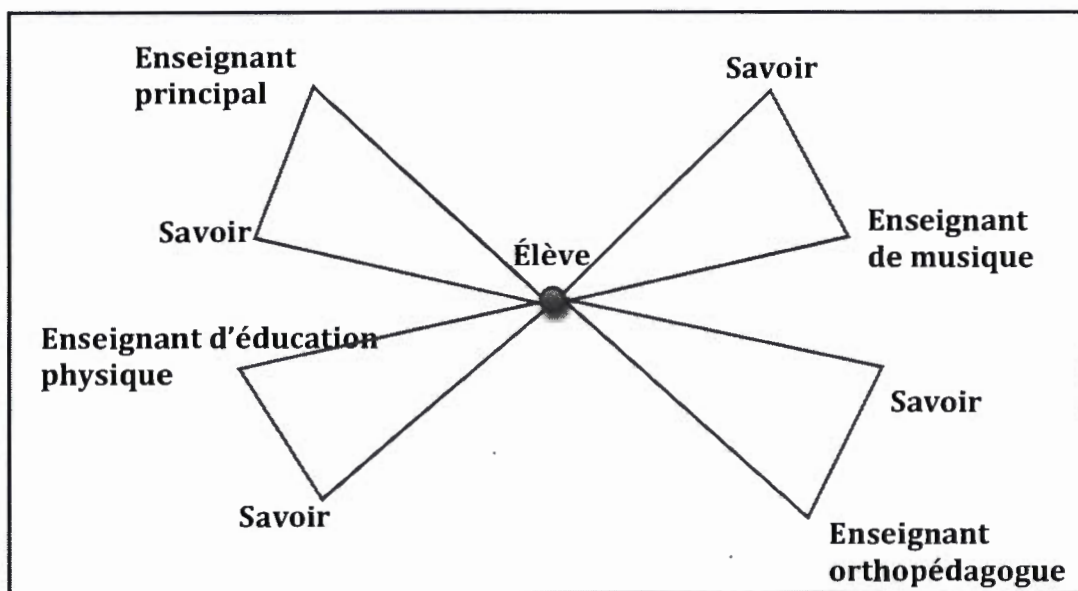
Comme mentionné précédemment, le nouveau système ne semble plus avoir les caractéristiques de la classe traditionnelle, où l'enseignant évoluait seul avec les élèves qui lui étaient confiés, et son analyse nous amène à en redéfinir les contours. Il y a désormais plusieurs intervenants qui gravitent autour de l'élève et jouent un rôle dans son appropriation des connaissances prodiguées à l'école. Connaissances qui, au demeurant, ont elles aussi évolué depuis plusieurs décennies et ont accueilli de nouvelles composantes : le vivre ensemble, les habiletés sociales, etc. En résumé, l'enseignant n'est plus seul maître à bord et n'enseigne plus que des savoirs disciplinaires, mais également des savoir-être et des savoir-agir⁴.

Mais est-ce que cette nouvelle réalité rend caduc le modèle de triangle pédagogique de Houssaye (1983)? Pas si chacun des intervenants en relation avec l'enfant entretient lui-même un rapport avec un savoir à transmettre, dans lequel cas chacun entretient son propre triangle pédagogique avec les mêmes élèves. Les enseignants de musique ou d'éducation physique, par exemple, de même que les orthopédagogues,

⁴ Nous faisons ici mention de concepts propres à l'approche par compétence, dans laquelle il est question de savoir-être (en référence aux attitudes face à l'apprentissage et aux habiletés sociales, notamment) et de savoir-agir (en référence à l'ensemble des processus et stratégies nécessaires au déploiement de sa compétence). Voir le programme de formation de l'école québécoise à ce sujet (Ministère de l'éducation, 2001).

entretiennent à la fois un lien avec l'apprenant et avec un savoir plus ou moins disciplinaire. Cela mène inévitablement vers l'imagination d'un modèle où chaque enseignant/intervenant entretient son propre lien avec l'enfant, avec sa propre perception du savoir et son propre corpus de savoirs plus ou moins disciplinaires. Une forme d'alignement des triangles pédagogiques où chaque adulte participe à l'éducation de l'enfant à l'école, et dont l'épicentre est l'élève lui-même.

Figure 7 : Modèle pédagogique triangulaire où l'enfant est le centre autour duquel les enseignants et les savoirs gravitent.



Dans le cas qui nous concerne, il semble que ce soit cette relation diffuse avec le savoir qu'entretiennent les éducateurs spécialisés qui complique leur intégration au sein d'un modèle « pédagogique ». D'une part, à la différence des autres enseignants de l'école (musique, éducation physique, etc.) ils n'entretiennent pas de lien avec un corpus de connaissances à transmettre. D'autre part, si on leur reconnaissait le savoir

« comportemental » ou « interrelationnel », ils n'en seraient pas les spécialistes puisque ce dernier est déjà amplement maîtrisé par les enseignants dans le cadre du déploiement de leur pédagogie. Il semble que nous touchions ici au nœud de la problématique éducative à l'origine de notre étude, c'est-à-dire : quel rôle peut-on donner à l'éducateur spécialisé en contexte scolaire, tout considérant la mission pédagogique de l'école et les qualifications de ce dernier? Comment peut-on, en effet, insérer ces derniers dans un triangle pédagogique alors qu'ils n'entretiennent pas de rapport avec le savoir? Notre étude révèle qu'il est très difficile de le faire, et que plusieurs inconvénients en découlent.

5.3.6 L'apport des éducateurs spécialisés au modèle de service étudié : une contradiction s'installe.

L'école québécoise reconnaît l'apport des éducateurs spécialisés dans la réussite scolaire des élèves, mais ne leur reconnaît pas de responsabilité, et la nuance est majeure. Les éducateurs spécialisés – contrairement à ce que laisse entendre leur nom – n'ont pas de spécialisation et effectuent en quelque sorte des tâches de « soutien » qui leur sont attribuées par la direction d'école. L'analyse de leur nouveau rôle au sein des classes spéciales pour élèves ayant des TC – suite au processus de changement observé – nous a fait constater une contradiction importante entre cette nouvelle définition de tâche et leur statut réel au sein de l'institution. Prenons les situations avant et après les changements pour expliciter notre propos.

Avant l'insertion des éducateurs spécialisés en classe, ces derniers avaient comme mandat explicite de prendre en charge les élèves en sortie de classe et d'appliquer les sanctions prédéterminées avant qu'ils réintègrent leur classe. Compte tenu de l'agressivité de certains élèves des classes TC, cela pouvait mener à des situations de

crise aiguë et ils pouvaient être appelés à intervenir physiquement (contention physique) auprès des élèves en crise. Ils effectuaient également, avec les enseignants, une surveillance lors des transitions des élèves et des récréations. Ils intervenaient sur appel des enseignants et agissaient selon les demandes de ceux-ci. On peut donc dire que leurs rôles étaient d'abord ceux de « surveillants d'élèves » et d' « intervenants en situation de crise ».

Depuis l'insertion des éducateurs spécialisés en classe, ces derniers – en plus d'effectuer les tâches précédemment décrites – doivent demeurer en classe avec les enseignants et intervenir de manière précoce pour éviter que les élèves ne se désorganisent. Mais il n'est pas si simple de faire cette « prévention », car elle doit impérativement s'inscrire dans le modèle pédagogique de l'enseignant qui, d'ailleurs, devrait déjà avoir cette préoccupation. L'éducateur devient donc comme une extension de l'enseignant dans l'application de ses normes et fonctionnements de classe. C'est d'ailleurs à l'enseignant que revient la responsabilité de gérer la classe et de l'animer. L'éducateur est désormais invité à participer aux interventions quotidiennes et aux décisions fonctionnelles du service éducatif, mais sans que son statut décisionnel ait été modifié.

À la lecture de ces observations, on comprend à quel point l'intégration des éducatrices en classe pouvait être éventuellement mal vécue par celles-ci. Elles ont d'ailleurs toutes affirmé, de manière directe et indirecte, cet inconfort face aux attentes renouvelées : d'une part, une diminution de leur temps personnel et de leur autonomie (elles contrôlaient auparavant les lieux et les temps du retrait), et, d'autre part, une augmentation de leur participation aux décisions pédagogiques sans toutefois reconnaître la nécessité de leur apport – puisque les domaines de savoirs à propos desquels elles pourraient donner leur opinion sont déjà dominés par les autres professionnels de l'école. En outre, alors qu'auparavant la subordination était claire et nette – à la limite d'une séparation du travail et des espaces – maintenant elle ne doit

être utilisée qu'en dernier recours, après que la concertation n'ait pas donné lieu à un consensus. Cela demande forcément un investissement en temps et en énergie, à la fois pour entretenir le dialogue et pour préserver le lien entre les intervenants, nécessaire à la collaboration.

En définitive, si l'on tient compte des commentaires des acteurs, l'éducateur spécialisé, de par ses qualifications et son statut de « personnel de soutien », bénéficiait d'une situation bien plus claire avant que les changements ne soient apportés. Depuis, il lui a été demandé de s'impliquer au-delà de ses qualifications, et à propos de domaines de savoirs déjà maîtrisés par ses collègues – qui dans les faits peuvent lui imposer ce qu'il doit faire et les manières dont il doit agir. Dans le cas qui nous concerne, deux des trois éducatrices ressentaient très difficilement ce positionnement contradictoire. Concernant la troisième, il semble que ce soit la relation de confiance établie et une certaine affection pour sa collègue enseignante – sans oublier un dévouement particulièrement marqué pour ses élèves – qui l'aient prémunie contre les déceptions qu'ont pu vivre les autres éducatrices face à leur changement de statut.

5.3.7 Les pratiques pédagogiques et les savoirs enseignés.

Les pratiques pédagogiques utilisées par les deux enseignantes observées se sont révélées assez identiques aux méthodes utilisées en classe ordinaire, avec une tendance forte vers l'enseignement magistral suivi d'exercices individuels dans des manuels. Il semble que ces enseignantes aient adopté cette méthode générale pour faciliter la gestion de classe et le suivi individuel, car elles passaient beaucoup de temps à corriger les exercices individuels de chacun, leur donnant au passage des explications personnalisées. Compte tenu de la nature des difficultés des élèves – d'adaptation, d'anxiété, relationnelles, de persévérance – et du nombre d'élèves dans

ces classes (12), les enseignantes ont donc trouvé ce compromis entre la prise en compte des besoins de chaque enfant et l'établissement d'un ordre relatif. De plus, nous avons ressenti, comme mentionné précédemment, la volonté implicite chez les enseignantes de poursuivre un programme d'enseignement ordinaire afin que les élèves ne prennent pas de retard scolaire en fréquentant leur classe.

Certaines observations nous forcent cependant à questionner le choix de ces pratiques pédagogiques. D'abord, le taux de réintégration des élèves semble très mince. En conséquence, il apparaît peu logique de poursuivre des pratiques pédagogiques similaires aux classes ordinaires en prévision de leur réintégration. Ensuite, la justification de ces choix au nom de l'établissement d'un ordre relatif en classe indique que les contraintes de nature structurelle et organisationnelle – ici l'établissement de ratios élèves/enseignants à 12 élèves par classe – ont un impact réel sur le travail de terrain. Ce n'est donc pas entièrement délibérément que les enseignantes choisissent de ne pas explorer de nouvelles méthodes en classe, mais bien, en quelque sorte, en réponse aux contraintes structurelles et idéologiques qu'elles ressentent. On note, à ce sujet, que chacune des deux enseignantes observées portait un regard très critique sur l'environnement de travail qu'on leur fournissait, et n'hésitait pas à s'imaginer dans un monde différent où elles pourraient laisser libre cours à leur créativité didactique.

En parallèle, l'horaire des cours et les tâches des enseignantes sont en tout point identiques à celles du secteur ordinaire de l'école. Cela oriente sans contredire la pédagogie des enseignantes observées, qui devraient, si elles voulaient vraiment innover, le faire à l'intérieur des normes et fonctionnements de l'école ordinaire. Un terrain propice à l'innovation ne comporterait pas ces *a priori* fort restrictifs qui dictent d'avance les modalités de réalisation de toute idée novatrice.

5.3.8 Le changement en éducation, la mobilisation des acteurs de terrain dans le processus et les résistances de certains

Le grand défi du changement en milieu scolaire semble encore avoir été celui de mobiliser les acteurs de terrain autour du projet. Il est toujours plus aisé de mettre en place des changements innovants quand tous les acteurs participent à la planification de ces changements. Même si cela n'a pas été le cas dans le milieu étudié, il semble tout de moins que les responsables du projet aient su convaincre les enseignantes et les éducatrices de s'engager dans la démarche de changement proposée. Ces dernières ont donc, de bonne foi, suivi toutes les formations proposées et composé avec les changements proposés. Les enseignantes plus anciennes affirment même avoir beaucoup évolué depuis l'implantation du projet, améliorant à la fois leurs pratiques pédagogiques et leur qualité de vie. Les deux premières éducatrices semblent pour leur part un peu en reste – notamment en lien avec les changements importants de leur tâche – toujours pas convaincues des bienfaits des changements après les deux premières années d'implantation.

La grande disponibilité de la direction, doublée d'une approche très humaine – respectueuse, à l'écoute des difficultés de chacun, compatissante – a probablement fortement contribué à l'acceptation des changements structurels. Même si au début elles ont résisté au changement de pratiques – parce qu'elles avaient déjà des pratiques et des habitudes bien ancrées – les enseignantes ont progressivement modifié leurs approches pour inclure les éducatrices dans leur pédagogie et ont su en tirer plusieurs avantages. Ces avantages – plus grande liberté de mouvements, soutien permanent, plus de temps pour terminer leurs interventions, etc. – ont pesé probablement assez lourd dans leur appréciation des changements apportés. De plus, la définition des rôles de chacun, qui au départ semblait assez floue, a été progressivement dressée par les responsables du projet. Les résistances initiales, de la part des enseignantes, à partager leur gestion de classe ont été apaisées par la

réaffirmation de leur autorité auprès de leurs élèves et de la préséance de leurs décisions sur celles des éducatrices.

Ce ne sont donc pas les enseignantes qui ont présenté le plus de résistance, mais bien les éducatrices spécialisées. Et cela sans doute parce qu'un changement de tâche au sein d'une organisation se vit souvent également comme une modification des conditions de travail, et il semble que cette fois-ci ce sont les éducatrices qui se soient considérées perdantes. Cela explique peut-être aussi pourquoi la troisième éducatrice, qui n'a pas connu l'organisation d'avant les changements, n'adopte pas le discours de ses consœurs à propos de leurs conditions de travail.

5.3.9 L'évaluation des effets de l'innovation

L'évaluation des effets de l'innovation étudiée demeure à faire. En effet, bien que les leçons à tirer de toute cette démarche soient abordées dans le cadre de ce mémoire, un processus interne d'évaluation systématique des changements n'a pas été planifié ni mis en branle à l'intérieur des murs de l'école. Notre lecture des données, ainsi que notre étude approfondie du processus d'innovation en milieu scolaire (Huberman, 1973; Cros, 2001; Cros et Adamczewski, 1996) nous indiquent que cela pourrait s'expliquer de plusieurs façons. Premièrement, le rythme de travail intensif typique des milieux pratiques pousse ses intervenants à éliminer les tâches non « urgentes » lors de la réalisation de leurs projets. Deuxièmement, les acteurs de terrain ne cherchent pas toujours à diffuser leurs réalisations et, par conséquent, ne suivent pas les obligations méthodologiques qui pourraient leur permettre de le faire avec crédibilité. Dans le cas qui nous concerne, l'évaluation et la diffusion des résultats du projet de changement de pratiques aurait été bénéfique. Il s'agit, selon nous, d'un champ d'intervention qui présente peu de certitudes et dont les données sont très recherchées.

CONCLUSION

L'organisation des services éducatifs destinés aux élèves ayant des comportements agressifs ou perturbateurs représente, au Québec et dans les pays où l'instruction est publique et obligatoire, un défi de taille qui mérite que l'on s'y attarde. Nous avons voulu, à travers ce projet de recherche, nous intéresser à cette problématique d'un œil nouveau, en tentant notamment de contourner certaines difficultés qu'éprouvent les milieux scientifiques dans l'observation de ce phénomène complexe.

Les « troubles du comportement » – ou difficultés d'adaptation chez les élèves – sont d'origine multifactorielle. Cela rend difficile la segmentation du phénomène en variables quantifiables sans que d'autres facteurs viennent influencer nos interprétations. C'est pourquoi nous avons choisi d'adopter une approche qualitative, c'est-à-dire la description d'un cas réel d'organisation de services éducatifs spécialisés, pour ensuite en interpréter les principales caractéristiques.

Les différents modèles de service qui ont été développés pour la scolarisation de ces élèves sont régulièrement remis en question, tant par les acteurs que par les administrateurs. Dans un contexte où plus de la moitié des élèves, lorsqu'ils sont exclus du parcours ordinaire, n'y reviennent jamais, les débats autour de l'acceptabilité sociale des classes spéciales semblent tout à fait d'actualité. Ce projet visait donc la mise en évidence d'un modèle de service présentement appliqué au Québec, et l'analyse des processus pédagogiques réels en comparaison des théories émises par les chercheurs en sciences de l'éducation. Cela devait nous permettre, à terme, de fournir un aperçu du contexte éducatif qui prévaut dans nos services éducatifs spécialisés et d'en dégager des éléments de réflexion essentiels.

Les milieux de l'éducation – et en particulier les milieux de l'adaptation scolaire – nous semblent depuis longtemps engagés dans une dynamique constante d'amélioration et de développement des habiletés professionnelles. La question de l'innovation scolaire se retrouve donc naturellement enchâssée dans toute recherche qui s'intéresse aux actions effectivement posées dans ce type de classes. Notre approche de terrain nous permettait donc de prendre en compte ce processus continu de changement, typique des milieux éducatifs, dans l'analyse scientifique de la pratique pédagogique.

Dans le cadre de cette étude, nous avons procédé à l'analyse de trois classes spéciales, intégrées dans une école primaire ordinaire, pour des élèves ayant des difficultés de comportement qui avaient récemment effectué un changement de pratiques. Ce processus d'innovation, dans lequel nous nous sommes inséré, a fourni par le fait même la trame chronologique qui serait celle de notre analyse : l'avant, le pendant, l'après. Les observations faites tout au long de l'année scolaire 2012-2013, triangulées avec les témoignages des principaux acteurs du milieu, ont révélé plusieurs éléments d'intérêt qui résonnaient de manière particulière.

Dans un premier temps, l'intégration scolaire des élèves ayant des difficultés de comportement présente, tant au plan théorique que pratique, des défis auxquels les modèles d'intervention actuels ne semblent pas répondre. D'une part, la complexité et la diversité des problématiques des enfants touchés par cette catégorisation appellent davantage à l'adoption d'un modèle « soignant » qu'à celle d'un modèle « rééducatif ». Or, l'école suit la logique du modèle d'intégration en cascade, selon laquelle l'élève doit toujours être scolarisé dans un service le plus près possible de la classe traditionnelle. La question se pose donc de savoir si le modèle en cascade, adopté au Québec dès la fin des années 70 et encore en application aujourd'hui, répond vraiment aux besoins des élèves qui présentent des comportements agressifs

ou perturbateurs à l'école. D'autre part, nous remarquons que les intervenants de l'école ne se sentent pas outillés pour faire face à ces difficultés. Leur démarche professionnelle demeure liée aux intentions de l'école, qui sont celles d'instruire, de socialiser et de qualifier. Malgré leurs préoccupations pour les difficultés affectives de leurs élèves – devant lesquelles ils se sentent également comme des « donneurs de soins »⁵ –, la pression est grande pour qu'ils ne délaissent pas l'enseignement du programme de formation. C'est notamment l'éventualité d'une possible réintégration de leurs élèves en classe ordinaire qui les pousse à conserver des méthodes traditionnelles. Ils sont donc constamment déchirés entre leur identité d'enseignants et celle, très rarement évoquée, de « donneurs de soins ».

Dans un second temps, cette recherche a permis de mettre en évidence des mécanismes du travail d'équipe enseignant/éducateur spécialisé. L'établissement de dyades enseignant/éducateur spécialisé semble avoir, dans ce contexte, suscité de nouveaux défis de gestion auxquels les administrateurs n'étaient pas entièrement préparés. Alors qu'auparavant les rôles de chacun – ainsi que leur lieu d'exercice – étaient clairement définis, la nouvelle configuration éducative a laissé des flous dans le partage des tâches et cela a suscité des conflits et de l'insatisfaction professionnelle chez tout un chacun. Il semble également que de profondes divergences d'opinions entre les enseignantes et les éducatrices ont rendu difficile le partage des espaces d'interventions et la prise de décision unanime. Nous avons donc vu émerger deux facteurs clés dans la réussite du travail d'équipe enseignante/éducatrice spécialisée, soit la hiérarchisation, lorsqu'un des intervenants est nettement subordonné à l'autre, et la concertation, lorsque les intervenants prennent toute décision de manière commune. Ainsi, plus la hiérarchisation était nette entre les deux intervenantes – donnant le dernier mot à l'enseignante la plupart du temps – et plus la concertation

⁵ Nous utilisons cette expression, « donneur de soin », en référence à l'expression anglo-saxonne « care-giver », abondamment utilisée dans la littérature pour décrire l'adulte qui prend soin de l'enfant et se préoccupe de ses besoins essentiels.

était régulière et assumée, plus les équipes faisaient preuve de collaboration et plus elles ressentaient les retombées d'une réussite éducative. Nous avons élaboré un schéma de collaboration en milieu scolaire selon trois niveaux : la planification, l'action et l'évaluation. Il s'agit de trois niveaux de prises de décision lors desquels les équipes étudiées ont plus ou moins collaboré dans le cadre de leur travail d'équipe. Nous sommes d'avis que la prise en compte de ces niveaux pourrait aider à organiser le travail d'équipe enseignant/éducateur spécialisé.

Dans un troisième temps, la redéfinition des processus pédagogiques en classe a ici fait l'objet d'une longue analyse. D'emblée, le modèle de triangle pédagogique (Houssaye, 1993) est fortement ébranlé par la présence d'un nouvel individu décideur au sein de la situation d'apprentissage, l'éducateur spécialisé. Sur ce modèle, nous remarquons des traces d'impact que la relation qu'entretient l'éducateur spécialisé avec le savoir – par ailleurs très diffuse ou non assumée – a laissées. Mais nous y mesurons également le poids que génère la relation entre les deux individus décideurs sur les processus pédagogiques en marche dans la classe. Ces deux éléments nécessitent d'être réfléchis et supervisés par les responsables du projet. Ces derniers pourront les considérer lors de tout futur projet pédagogique impliquant un éducateur spécialisé.

Au-delà de l'analyse de cas, cette recherche a fourni de nombreuses pistes qui peuvent être utilisées dans la recherche en organisation des services spécialisés pour élèves ayant des difficultés de comportement. Il serait, par exemple, intéressant de se pencher à nouveau sur l'appellation « troubles du comportement », largement utilisée en milieux éducatifs, afin d'évaluer si elle exprime bien la réalité de ces élèves et si elle amène vraiment à une meilleure prise en charge de leurs difficultés. Il conviendrait également d'évaluer les modèles d'organisation du travail d'équipe enseignant/éducateur spécialisé, notamment en ce qui concerne la collaboration et ses effets sur la réussite éducative. En outre, la fonction de « donneur de soin » de

l'enseignant travaillant auprès de ces enfants mériterait d'être approfondie à la lumière des modèles d'interaction thérapeutique en psychologie et en médecine. Déjà qu'a été reconnue, au sein des sociétés développées, la fonction de régulation des inégalités sociales de l'école publique, il apparaît maintenant nécessaire que soit enfin évoqué le rôle inavoué qu'elle joue, à l'instar des organismes de soins de santé, dans le traitement des difficultés affectives et psychopathologiques de nombreux enfants en difficulté.

En terminant, rappelons que ce mémoire visait spécifiquement l'analyse des perceptions et du vécu de trois enseignantes, trois éducatrices et une directrice d'école travaillant dans une organisation innovante de services pour élèves ayant des difficultés de comportement à l'école. Il s'agit d'un vaste sujet dont nous avons identifié les principaux éléments d'intérêt. Pour ce faire, nous avons triangulé les témoignages avec les observations faites sur le terrain – consignées dans un journal de bord. Le choix des données retenues s'est fait de manière inductive, c'est-à-dire que nous les avons considérées à mesure qu'elles apparaissaient naturellement, sur plusieurs plans à la fois, depuis plusieurs sources.

Cette analyse présente donc des limites claires, qui sont celles de notre propre jugement dans la considération ou non des informations à retenir pour analyse. Un autre chercheur se serait possiblement intéressé à d'autres données, et aurait fourni des analyses légèrement différentes. En outre, une étude de cas n'est jamais représentative de l'ensemble des cas qui lui ressemble. Il s'agit ni plus ni moins d'une analyse d'un cas particulier – et de ses particularités propres. Les résultats de cette recherche, en dépit de son intérêt et de ses retombées éventuelles, ne sauraient donc être généralisés à l'ensemble des services éducatifs du même genre au Québec. Ils permettent cependant d'identifier les éléments d'intérêt, ainsi que des pistes d'action pour mieux comprendre et mieux planifier ce type d'organisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., & Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? : élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles. Édition française (2010) également existante.
- Boutin, G., & Durning, P. (2008). *Enfants maltraités ou en danger : L'apport des pratiques socio-éducatives*. Paris, France : L'Harmattan.
- Centrale des Syndicats du Québec (CSQ). (2011). *Lettre d'entente entre le comité national de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*. Repéré à www.servaudreuil.net/fileadmin/FSE/syndicats/z66/documents/Documents_utiles/Entente_EHDAA_juin_2011.pdf
- Commission Scolaire de Montréal. (2012). Les options de service pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Repéré à <http://www2.csdm.qc.ca/sassc/ReferentielEHDAA/Scripts/Options.htm>
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris, France : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 1-23. doi: 10.2307/1602151

et la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente. Repéré à www.servaudreuil.net/fileadmin/FSE/syndicats/z66/documents/Documents_util es/Entente_EHDAA_juin_2011.pdf

Commission Scolaire de Montréal. (2012). Les options de service pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Repéré à <http://www2.csdm.qc.ca/sassc/ReferentielEHDAA/Scripts/Options.htm>

Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 209-228). Montréal, Québec : Gaétan Morin éditeur.

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris, France : Institut National de Recherche Pédagogique.

Cros, F. et Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 1-23. doi: 10.2307/1602151

Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Repéré sur le site de la commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse au : http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf

- Gauthier, C. (2012). Le XVII^e siècle et la naissance de la pédagogie. Dans Gauthier, C. et Tardif, M. (Dir.), *La pédagogie : Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (p. 59-75). Montréal, Québec : Gaétan Morin Éditeur.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, Québec : Gaétan Morin.
- Goupil, G., & Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal, Québec : Nouvelle optique.
- Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris, France : UNESCO.
- Houssaye, J. (1992). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (Vol. 1). Berne, Suisse : P. Lang.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Massé, L. (2014). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 229-246). Montréal, Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal, Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Marsolais, A. (2009). Un grand tour d'horizon initial : le rapport du COPEX. *Vie pédagogique*, 150, 84-87. Repéré à :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/150/index.asp?page=dossierC_4

Mattison, R. E., Gadow, K. D., Sprafkin, J., & Nolan, E. E. (2002). Discriminant Validity of a DSM-IV-Based Teacher Checklist: Comparison of Regular and Special Education Students. *Behavioral Disorders*, 27(4), 304-316.

Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec : Service général des communications. (49-1018 et 49-1019).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* (Publication n°19-7065). Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Calif : Jossey-Bass.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.

Pourtois, J.P. et H. Desmet (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur (Psychologie et sciences humaines).

Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S., Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement*

- à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 133-146). Montréal, Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.) (p.123-147). St-Laurent, Québec : Éditions du nouveau pédagogique inc.
- Service. (2009). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris, France : Larousse.
- Service. (2011). *Le Petit Robert*. Paris, France : Dictionnaires Le Robert.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., & Swaab, H. (2012). Special Needs Characteristics of Children With Emotional and Behavioral Disorders That Affect Inclusion in Regular Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 92-104. doi: 10.1177/1063426611421156
- Trépanier, N. et Dessureault, D. (2014). Le cadre organisationnel et légal de l'intervention. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 65-82). Montréal, Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal, Québec : Gaétan Morin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (2^e éd.). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case study research* (3^e éd.). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.